
TIJDWINST, DOELGERICHTHEID EN KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS NEDERLANDS

Jenny van Hoey

In september 1998 schreef ik het artikel *Atlas en Atalante*; het droeg als ondertitel *Vrouwen (en mannen) en de kwaliteit van werk en leven*. Het was de vrucht van mijn zoektocht naar wat me al lang bezighoudt en wat nog niet volledig uitgeklaard is: omgaan met tijd. Het dagelijkse sneltempo, de af en toe opduikende overbelasting, de lectuur van het artikel *Weerbaar zijn met tijd* (Bosman e.a. 1997) en van het boek *Als werk niet meer werkt* (McKenna 1998; geschreven door een vrouw voor vrouwen), en de klachten van vele onderwijsparticipanten – vooral leraren Nederlands met wie ik uit de aard van mijn werk veel spreek – over gebrek aan tijd en over de druk van hun job waren belangrijke stimulansen voor en tijdens mijn zoektocht.

Zonder twijfel speelt de persoonlijkheidsstructuur een grote rol in de omgang met taken. De klachten over gebrek aan tijd en over stress zijn echter zo algemeen dat er aandacht aan besteed moet worden. De krachtlijnen en principes die ik in bovengenoemd artikel neerlegde, trek ik nu verder door naar het vak Nederlands. Al langer dan vandaag echter houden mensen zich bezig met de taakbelasting in het vak Nederlands (zie onder andere Wesdorp e.a. 1986, p. 20 en 136). Ook de *Vereniging Leraren Nederlands* (VLN) maakt een speerpunt van de taakbelasting (zie De Weerd in deze bundel). We zoeken via algemenere principes en soms via uitgewerkte voorbeelden naar de balans tussen het leveren van kwaliteit en een normaal leven waar je als mens en als leraar Nederlands recht op hebt.

1 PRINCIPES

De principes die ik naar voren schuif, komen voor een groot deel uit het boek van Elizabeth McKenna (1998), die zelf niet in het onderwijs maar in de industrie werkt. Naderhand zijn vele ervan bevestigd en onderbouwd door bronnen van onderwijskundige aard.

Zo maken Bosman e.a. (1997) er ons op attent dat een goede *zelfkennis en kennis van anderen* tijd- en energiebesparend werken. Zij raden ons aan te denken en handelen in compenserende termen: als je zelf erg impulsief en snel bent, heb je misschien de grootste hekel aan mensen die bedachtzaam en traag handelen; als je zelf nogal onconventioneel denkt en doet, kan je het moeilijk vinden met collega's die zich sterk houden aan allerlei normen. De energie die anders gaat naar ergernis, ruzie en breuken, kan gaan naar samenwerken. Traagheid compenseert impulsiviteit, conventie corrigeert normoverschrijding. Rationeel zal iedereen dat inzien; het inzicht kunnen toepassen is een andere zaak.

Kennis van doelen en geplogenheden van de organisatie is een tweede handigheid. Dankzij de evolutie in de ontwikkeling van schoolwerkplannen krijgen die geplogenheden momenteel meer en meer gestalte, waardoor kennis ervan mogelijk wordt. Kennis over de school en de plaats van het vak Nederlands in het grote geheel kan bijdragen tot een efficiënte werking in en rond moedertaal. Als je je collega en de organisatie goed kent, is *assertiviteit* mogelijk. Je kan met recht en reden voor jezelf opkomen als het te veel wordt. Er gelden duidelijke afspraken. McKenna (1998) benadrukt in dit verband het belang van de groep. Het gaat erom duidelijk te maken dat bepaalde zaken alle werknemers – en hier vooral de leraren Nederlands – aanbelangen en dat die zaken kunnen samenhangen met de organisatiestructuur en de organisatie op de werkvloer.

Zelfbeschikking sluit daarbij aan; het betekent dat de werksituatie mogelijkheden moet bieden om zelf te beslissen wat je zal doen en wanneer dat zal zijn. Natuurlijk mag je de doelstellingen van de organisatie – de school – nooit uit het oog verliezen. Zo moet een proefwerkperiode niet verschuiven omdat je daar plots zin in krijgt, nee, het gaat erom dat je bijvoorbeeld genoeg vrijheid krijgt om dit proefwerk de vorm en de inhoud te geven die het volgens de inzichten van de vakgroep Nederlands moet hebben. De leraar is een autonome professional en mag zich ook zo gedragen, bij voorkeur in samenspraak met vak- en beroepsgenoten.

Als de leraar zich opstelt als autonome professional durft hij *selecteren*: hij kent de essentie van zijn vak en moet bijgevolg zijn leerplan kennen en vooral begrijpen. Ik verwijs graag naar het item huislectuur in de leerplannen van VKSO en ARGO voor de derde graad aso/kso/tso, waar enkel een aantal te lezen werken staat, zonder vermelding van een bespreking ervan. In het OVSG-leerplan moeten de leerlingen 'verslag uitbrengen'. Uiteraard beogen de doelstellingen bij dit onderdeel de vorming van literaire competentie en moet individueel lezen daartoe bijdragen. De kwestie is wat de leraar zichzelf en de leerling oplegt om de doelstelling te bereiken. Nagaan of de leerling het boek wel gelezen heeft – bijvoorbeeld in de eerste graad – kan door heel ludieke activiteiten van de leerlingen zelf en die kunnen bijdragen tot communicatieve en sociale vaardigheid.

Maar het vak Nederlands is onbegrensd. Dat zei een collega onlangs toen ik vroeg waar haar gevoel van overbelasting vandaan kwam. *'Ik zit voortdurend met pen en schaar in mijn hand,'* zei ze, *'zelfs als ik op zaterdagmorgen mijn krant lees.'* Zij is voortdurend bezig met het vak, wil actualiseren, knipt en plakt, ook op de pc. Moet dat voortdurend bezig zijn met je vak? Brengt dat de leerlingen dicht bij de beheersing van de doelen? Is *Het meisje met de zwavelstokjes* even doeltreffend om de literaire competentie in verband met het lezen van sprookjes bij te brengen als een of andere moderne tekst van die soort? Ik wil het antwoord in het midden laten, maar je kan jezelf sparen en je krachten beter geven aan onderwijzen zelf in de plaats van aan steeds maar weer actualiseren van materialen. In dat verband zegt Kwakernaak (1997): *"Maar de tijden waarin de docent zijn eigen curriculum opzette en zijn eigen onderwijsmateriaal maakte liggen ver achter ons. Het leraarschap is een veeleisend specialisme geworden."* Zorgen voor verwerking is het belangrijkste.

Toch is het vak Nederlands onbegrensd. De vakinhoud ligt dicht tegen de algemene cultuur (vandaar dat de vakoverschrijdende vaardigheden en inhouden er sterk in aanwezig zijn) en de interesses van de leraar. Ook als je naar de boekenbeurs gaat, ga je met je leerlingen. Selecteren dus en jezelf gezond houden. Wat heb ik precies nodig om de

leerlingen te brengen bij de essentie? Wat moet ik als leraar daarvoor doen? En de vrije tijd is voor jezelf; die maakt je fris en verhoogt de kwaliteit van je leven en je werk.

Selectie betekent ook tijd- en kwaliteitswinst: materiaal en handelwijze worden doelgericht en doeltreffend. Gerichtheid op de eindtermen/ontwikkelingsdoelen (et/od) kan bij die selectie helpen. Al te vaak is men met allerlei tekstsoorten – dikwijls herhaaldelijk dezelfde – bezig en worden de nieuwe, ingebracht door eindtermen/ontwikkelingsdoelen, verwaarloosd. In de eerste graad houdt men zich herhaaldelijk bezig met fictiefragmenten terwijl pakweg het lezen van instructies tussen de plooien valt. In dit verband denk ik dat de tijd van de open leerplannen voorbij is. Het duidelijke minimum van de et/od is de boodschap. Het geldt als bescherming voor iedere leraar en leerling: de leraar weet precies wat hij moet doen en wordt daarop gecontroleerd; de leerling krijgt waarop hij recht heeft. Meer mag, maar hoeft niet; elke school kan naar believen haar eigen profiel verfijnen.

Het mag dan al tot in den treure toe gezegd zijn – vooral in inspectieverslagen – maar *samenwerking en overleg* ondersteunen de kwaliteit van leven en werk. Van Damme (1997/98) ziet in efficiënte scholen toenemende samenwerking in de school zelf en met externe partners, met het gunstige gevolg dat er gesproken wordt over het werk en dat bij elkaar les gevolgd wordt; door deze werkzaamheden ontstaat vanzelf een grotere betrokkenheid. *Klasse* berichtte in mei 1998 over een onderzoeksproject van de SERV (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen) rond werkdruk en arbeidsorganisatie in het onderwijs. Naar gelang van de hoeveelheid stress onderscheiden de onderzoekers drie schooltypes: weinig overleg genereert veel stress; weinig visie betekent matige stress; en overleg en visie samen leveren de minste stress op.

Samenwerking en overleg manifesteren zich bij uitstek in een consensus over pedagogisch-didactisch handelen in het vak. Ter illustratie: de inspectie Nederlands heeft een overzicht van proceskenmerken opgesteld die goed schrijfvaardigheidsonderwijs waarborgen.¹ Deze kenmerken zijn geselecteerd in samenwerking met onderzoekers van de Universiteit Antwerpen/UIA (Fr. Daems & R. Rymenans) en onder meer gebaseerd op een onderzoek naar de effectiviteit van Vlaamse secundaire scholen (Rymenans e.a. 1996). Als een vakgroep daarover akkoord gaat en het schrijfonderwijs op die wijze uitvoert, kan men vrij zeker zijn over de goede kwaliteit van de schrijfprestaties. Samenwerking en overleg zijn steeds tijdbesparend, zelfs al investeer je in de totstandkoming ervan. Samen discussiëren en plannen genereert betrokkenheid van veel mensen, brengt de geesten samen en garandeert voor een groot deel de realisatie.

Zo komen we bij een volgend principe: *visieontwikkeling*. Wat willen we met de school en het vak? In het schoolwerkplan zou het vak Nederlands als een deelwerkplan kunnen opgenomen worden. Het zou mooi wezen als de koepelleerplannen daarin verwerkt werden op maat van de school, door alle leraren en de directie. Het belang van het Nederlands als vak, maar vooral het belang ervan als instructietaal en een taalbeleid voor de hele school passen hierbij.

Als voorbeeld van een school die een speciaal beleid in verband met het Nederlands moet uitstippelen, nemen we een bestaand schoolprofiel. Veertig procent van de leerlingen hebben een thuistaal die niets met Nederlands te maken heeft. Het gaat om Frans, Spaans, Marokkaans en Turks. De leraren Nederlands hebben het moeilijk om de leerplandoelstellingen te realiseren. Dan moet die school toch iets ondernemen.

Zij kan een beroep doen op uren die via het onderwijsvoorrangsbeleid toegekend worden en die haar toelaten extra te investeren in de taalvaardigheidsbevordering van haar leerlingen. Als tweede mogelijkheid kan de school binnen de huidige regeling rond leerplannen zelf een leerplan Nederlands maken en indienen. Ze kan het toespitsen op de behoeften van de eigen populatie en ervoor zorgen dat de leerlingen het vervolgonderwijs toch aankunnen. Een derde handelwijze bestaat erin dat ze de bestaande leerplannen interpreteert met het oog op haar eigen populatie en met het vervolgonderwijs voor ogen. Deze laatste handelwijze veronderstelt van de leraren Nederlands alweer een goede kennis van de essentie van het vak en van de leerlingen. Vaak is zo'n deelwerkplan embryonaal aanwezig, heel zelden is het al geboren.

2 ORGANISATIE

Het voorgaande deel impliceerde al organisatorische aspecten; daarop wil ik wat concreter ingaan. Organisatie en planning bepalen vaak onze waarneming en ervaring. Wanorde, gebrek aan overzicht, bevraging langs alle kanten brengen je in paniek. De eerste dag van het schooljaar bijvoorbeeld kan je je wat opjagen omdat je nog geen greep (genoeg) hebt op het onderwijsleerproces dat je te wachten staat. Een leerboek voor de eerste keer gebruiken, dat roept gevoelens van onzekerheid op. Een goede voorbereiding en een planning voorkomen overbelasting en leiden tot tijdwinst. Je welbehagen in je werk vergroot.

Als we de *persoonlijke taak* van de leerling onder de loep nemen, zitten we gauw in het hart van het tijdprobleem. Wat is een taak en hoe ga je ermee om? Dient ze om in het schoolarchief te steken of om het leren te bevorderen? Moet je een voorgeschreven aantal inleveren of moet je de doelstellingen van het vak Nederlands bereiken? Moeten leerlingen vijf keer dezelfde tekstsoort (bijvoorbeeld een verslag) inoefenen of kan je aan sommigen zeggen dat ze die al beheersen en dat ze dus een andere tekstsoort kunnen aanpakken? Mag of moet je aan leerlingen urenlang opzoekingswerk in verband met woordenschat opgeven? Moet je alle taken zelf 'corrigeren' of kan je dat in het leerproces van leerlingen integreren?

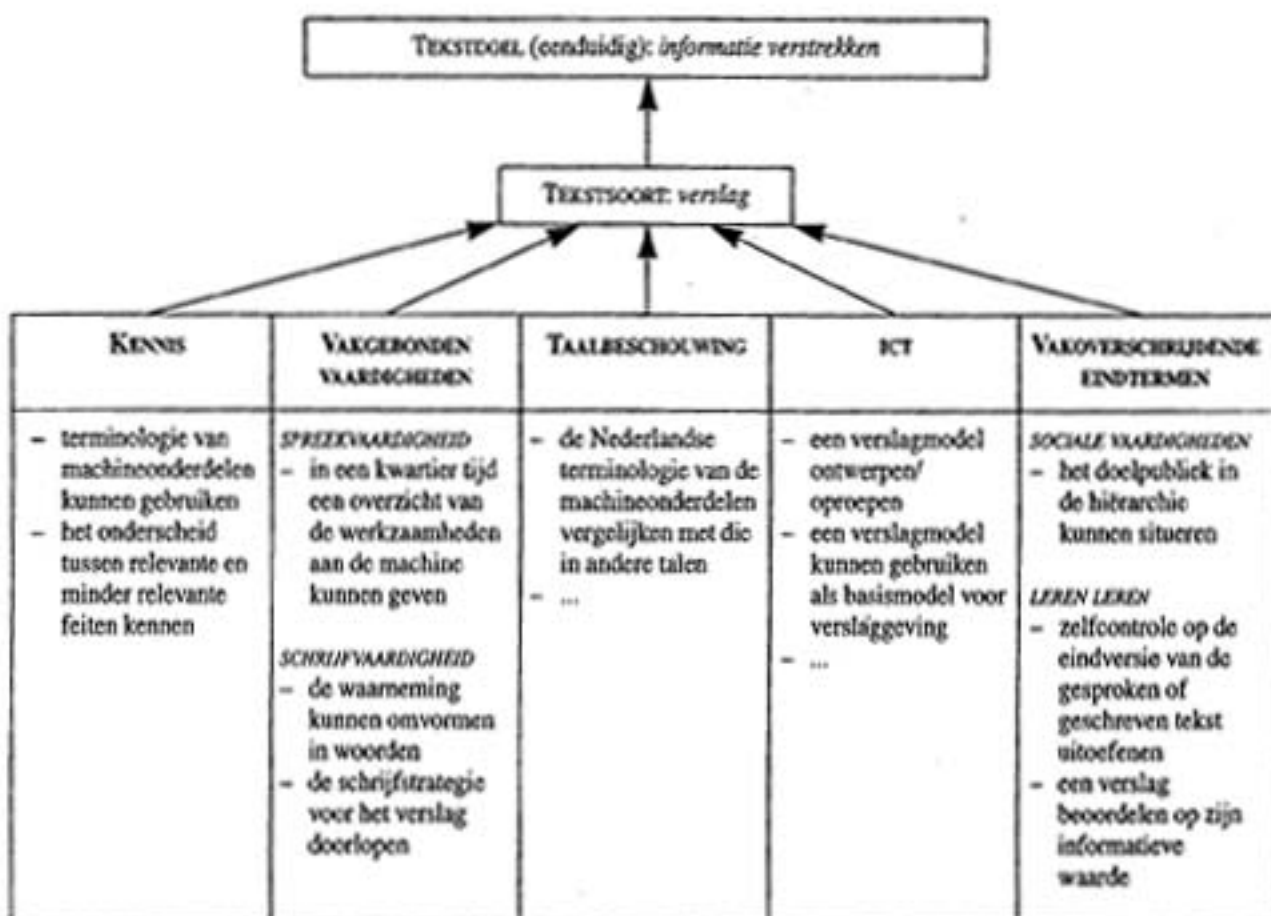
Van Damme (1997/98) merkt op dat in efficiënte scholen leerlingen toenemende verantwoordelijkheid krijgen in verband met het sociale leven op school, maar ook wat het leren betreft. Hoe moet je op correctietijd besparen? Het staat hier allemaal in de vorm van vragen waarop je een antwoord kan kiezen, letterlijk: je kan het kiezen. Je kan nagaan wat het leerrendement van je ingreep is en daarin zoeken naar de grootste tijdbesparing voor alle betrokken partijen. Taakanalyse kan daarbij van groot nut zijn en is fundamenteel voor het leren leren.

De *essentie van het leerplan* is een organiserend element. In het literatuuronderwijs bijvoorbeeld is het begrip 'perspectief' aan de orde. Vaak moeten leerlingen daarom een verhaal herschrijven vanuit een ander perspectief, een activiteit die van leerling en leraar nogal wat tijd vraagt. Wat betekent begrip van perspectief? Allicht draagt de visie van een paar filmfragmenten meer bij tot het begrip ervan dan de genoemde taak. Grammatica: persoonsvorm en onderwerp kunnen onderscheiden in de zin is een basisdoelstelling. Maar betekent dat noodzakelijk bladzijden en bladzijden zinsontleding? Dragen substitutie-oefeningen of verplaatsing van zinsdelen niet evenzeer bij tot

inzicht in het onderscheid, beter nog, tot een goed taalgebruik? Want dat staat toch in elk leerplan: grammatica staat in dienst van. In dit verband wijzen een paar deugd-doende artikels ons de goede weg (Reynders 1998; Sanctobin & Devos 1998).

Integratie van vakgebonden en vakoverschrijdende componenten ligt me erg nauw aan het hart: scholen en leraren worden immers overbevraagd. Uiterst nauwkeurig afgesproken integratie leidt tot tijdwinst omdat verticale en horizontale overlappings voorkomen worden; omdat de samenhang vergroot, verhoogt daardoor ook de kwaliteit. De inhoud van figuur 1 is gedeeltelijk fictief; ze tracht duidelijk te maken dat het ordeningsprincipe – de tekstsoort – het einddoel is. Het is in deze ordening niet meer van belang in welke mate men de vier vaardigheden beoefent; het komt er wel op aan dat de leerling de tekstsoort met het daarbij behorende tekstdoel beheerst. Toevallig situeren we het voorbeeld in de tweede graad tso.

FIGUUR 1: *Integratie van vakgebonden en vakoverschrijdende componenten*



3 KERNTAKEN EN ANDERE OPDRACHTEN

Elke rol (bijvoorbeeld moeder zijn) en elke functie (bijvoorbeeld leraar zijn) bevat kerntaken. Je zou die kunnen definiëren als *noodzakelijk*; de opsomming van kerntaken is gelijk aan de functiebeschrijving. Vele van die functiebeschrijvingen zijn in de maak; voor sommige onderwijsfuncties bestaan ze al, bijvoorbeeld voor de onderwijzer en voor de inspecteur secundair onderwijs. Functiebeschrijvingen genereren nogal wat mogelijkheden: er ontstaat een duidelijk contract tussen werkgever en werknemer,

functioneringsgesprekken krijgen een gemeenschappelijke basis, beloning en sanctie kunnen duidelijk gemotiveerd worden. Zo kan – en dat past in dit bestek – overbelasting voorkomen worden. Op basis van het contract kan men traditionele opdrachten weigeren en moet men tegelijk andere uitvoeren, die men vroeger misschien weigerde.

Zo lang functiebeschrijvingen niet algemeen zijn, moet ieder voor zichzelf zijn draagkracht in het werk afbakenen en daar assertief in zijn. In de meeste jobs bestaat een consensus over de kerntaken, al verschilt die consensus van organisatie tot organisatie. Er zijn zeker verschillen in en opvattingen over de bezigheden naast de kerntaken. Zo engageren veel leraren Nederlands zich in de begeleiding van een leerlingenparlement, de voorbereiding van een poëzieavond, de organisatie van een buitenlandse reis, de realisatie van een projectdag of -week.

Het lijkt op luxe je als leraar nog te kunnen engageren, als je bedenkt dat de kerntaken zelf zich voortdurend uitbreiden: met ict kunnen omgaan; de administratie voor een uitstap met leerlingen uitvoeren (verzekering, toelating van ouders, financiële regelingen...); toezicht houden; zich nascholen rond vakgebonden en vakoverschrijdende materies; vakvergaderingen bijwonen; ouderavonden invullen; leerlingen remediëren; nieuwe leerboeken inkijken en leren gebruiken; vakliteratuur lezen; film, theater, proza en poëzie bijhouden; jonge leraren begeleiden; geïntegreerde proeven begeleiden enzovoort. En waar ligt nu eigenlijk de grens tussen kerntaken en andere?

Taakinfilling hangt samen met de schoolcultuur; in scholen waar aan iedereen nogal wat extra gevraagd wordt, kan je bijna niet anders dan aansluiten. Je marginaliseert je als je daar anders over gaat denken; veranderen moet samen gebeuren. De vraag rijst: wat moet, kan, mag en wil men *erbij nemen*?

4 KWALITEIT, TIJDWINST, GELUKKIG ZIJN, EEN KLEINERE TAAK-BELASTING: NIET HAALBAAR?

Zijn de leerplaneisen onuitvoerbaar? Blijven de leerlingengroepen te groot en te heterogeen? Zijn de leerlingen te moeilijk en de administratieve eisen te talrijk? Heeft Herman Vercammen uit Oud-Turnhout gelijk?² In een brief aan de *Vereniging Leraren Nederlands (VLN)* schrijft hij dat de taakbelasting van de leraar Nederlands in de lesopdracht zelf ligt. Hij berekent dat hij 180 leerlingen moet verzorgen; voor elke leerling moet hij op elk rapport een cijfer voor luisteren, spreken, lezen en schrijven zetten, en tweemaal per jaar moet hij een proefwerk synthese en schrijven geven. Hij zegt dat het correctiewerk uren in beslag neemt, zelfs als hij interessante alternatieven toepast.

Misschien helpt enig rekenwerk. Vertrekkend van een voltijdse opdracht levert een 38-urige werkweek 152 werkuren per maand op. Daarvan gaan er meestal een 80-tal naar contacturen, zodat er nog een 70-tal overblijven voor alle andere activiteiten. Kan over die beschikbare tijd eens met de school en de vakgroep nagedacht worden? En misschien ook op hoger echelon? En moeten er dan minder contacturen komen? Of meer leraren? Of minder leerlingen per lesgroep? Moeten we bij de advisering van leerplannen de haalbaarheid van vakinhouden en -doelstellingen eens beter onder de loep gaan nemen? Moeten we het aantal werkweken in het onderwijs verlengen of telt een contactuur dubbel?

5 BESLUIT

Met dit stuk is zeker niet alles onderzocht en opgelost. Toch meen ik dat er tijdwinst kan geboekt worden. Goede kwaliteit leveren en zich gelukkig voelen in het werk gaan ermee samen. Ik wens aan alle leraren Nederlands dat zij samen zouden uitzoeken hoe zij hun taak draaglijk kunnen maken. Via een gezamenlijke *bottom up*-beweging kan het systeem misschien ook nog beïnvloed worden.

NOTEN

- 1 Door plaatsgebrek kan het overzicht van proceskenmerken hier niet worden opgenomen. Het verschijnt eerstdaags in het *Werkblad voor Nederlandse Didactiek*.
- 2 Herman Vercammen stemde erin toe zijn brief aan de VLN d.d. 8/9/1998 te gebruiken.

LITERATUUR

- Bosman, L., C. Detrez, & D. Gombeir: Weerbaar omgaan met tijd. *Impuls* 28/1 (september 1997), p. 3-8.
- Damme, J. Van: Over de toekomst van de school en de overheid. *Persoon en Gemeenschap* 50/7-8 (1997/98), p. 14-19.
- 'De stressfactor van uw school.' *Klasse 85* (mei 1998).
- Hoey, J. van: Atlas en Atalante. Vrouwen (en mannen) en de kwaliteit van werk en leven. *Impuls* 29/1 (september 1998), p. 25-32.
- Kwakernaak, E.: Vernieuwing en leermiddelen in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen* 524 (november 1997).
- McKenna, E.P.: *Als werk niet meer werkt. Vrouwen, carrière en de kwaliteit van het leven*. Amsterdam: Prometheus, 1998.
- Reynders, B. (interview met H. de Jonghe & M. Van Bavel): Taalbeschouwing en communicatie als scharnier. Nederlands kan functioneler, plezieriger, actiever! *Pedagogische Bijdragen* 129 (lente 1998).
- Rymenans, R., V. Geudens, H. Coucke, H. van den Bergh & Fr. Daems: *Effectiviteit van Vlaamse secundaire scholen*. Antwerpen: UA/UIA, 1996.
- Sanctobin, V. & R. Devos: *Pedagogische grammatica. Tussen droom en daad*. *Impuls* 29/1 (september 1998).
- Wesdorp, H., E. Teyse, Fr. Daems & R. Rymenans: *De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam/Antwerpen: Nederlandse Taalunie (OORD), 1986.