

Jos van de Poel

OM JANNEKE EN MIEKE NEDERLANDS TE LEREN, MOET JE EERST JANNEKE EN MIEKE KENNEN

1. Vraagtekens.

Af en toe word ik door mijn directeur naar een klas zonder toezicht gestuurd met de laconieke opdracht: Hou ze maar bezig! Oorspronkelijk deed ik dat ook. Na enkele minuten heerste er een echt pandemonium. Later, uit respect voor mijn collega's, organiseerde ik mijn bezighouderij, voor zover mogelijk en vooral als het een mij onbekende groep betrof. Ik ging ze doelgericht 'bezighouden' met een verhaal, een rebus, een schrijf- of stilleesoefening.

Van doelgericht lesgeven kwam bij mij niets in huis. De leerlingen namen die toevallige leraar niet ernstig: zijn werkvormen waren hen onbekend, hij gebruikte zelden hun handboek en de hele bedoening werd toch nooit geëvalueerd. En de aangeboden leerstof moest niet eens gekend zijn, want de eigen vakverantwoordelijke pikte er nooit op aan.

Het waarom van deze leerlinghouding intrigeerde me.

Zouden ze nu echt niet intrinsiek te motiveren zijn?

Nederlands was toch een centraal vak. Die taal was toch de moeite waard. Je kon immers nooit genoeg kunnen en kennen. Beluister dit gedicht es; waarom vinden jullie het ontroerend? En dat tekstfragment van Wolkers; waarom geeft het jou een kick?

Al boter aan de galg. Efficiënt met toevallige leerlingen samenwerken leek onmogelijk. Ik bevroeg toen mijn collega's Nederlands. Ook zij hadden ongeveer identieke ervaringen.

We zouden onze jaarplanning aan elkaar doorgeven. Bij afwezigheid werd het dus makkelijker om op de laatste les aan te sluiten.

Theoretisch was het inderdaad ook zo, maar weer namen de leerlingen ons niet au sérieux. Ze reageerden persoonsgebonden: U is onze leraar Nederlands niet dus kan en mag u ons geen les geven.

Ze voerden een nummertje op: Synesthesie? Nooit van gehoord, meneer. Ze werden agressief: We hebben onze boeken niet bij ons! Dus ook hier: nul op rekest. Hoe kwam dat toch? Denkend en pratend kwamen we tot het besluit, dat er tussen leerkracht en leerling een onzichtbare band moest bestaan, een dubbele: een cognitieve en een niet-cognitieve. Interactie en optimaal rendement hingen van meer af dan van adequate didactische werkvormen, basisleerstof en klasuitrusting.

De goede start, de juiste inschatting van de beginsituatie, liefst zo systematisch mogelijk, is meer dan belangrijk om tot een efficiënte interactie en dus ook tot de voltooiing van de gestelde doelen te geraken.

De beginsituatie is dus het geheel aan persoonlijke, sociale en situationele gegevens van leerling, leerkracht en school in het onderwijsleerproces.

Doelstellingen kunnen slechts bereikt worden als ze rekening houden met kennis- en ontwikkelingspeil van de leerling, didactische en menselijke bekwaamheden van de leerkracht en optimale vervulling van de materiële omkaderingsvoorwaarden van de school.

Al die aspecten hier behandelen in functie van het schoolvak Nederlands, zou ons te ver voeren. Ik beperk me tot de beginsituatie van de leerling in het Secundair Onderwijs, tussen 12 en 18 jaar, meisje en jongen en in functie van Nederlands. Onmiddellijk roep ik een tweede beperking op: over de cognitieve beginsituatie werd al voldoende materiaal geleverd door andere auteurs, de niet-cognitieve component wil ik iets uitgebreider behandelen.

De niet-cognitieve beginsituatie omvat de persoonlijkheidsgegevens, waarbinnen intelligentie, motivatie en leerremmingen thuishoren.

Deze persoonlijkheidsgegevens bestrijken de fysische en psychische persoon van de leerling en zijn omgeving: de familie, het gezin, het derde-milieu of het vrijetijdsmilieu en iedereen en alles wat daarop invloed ten goede of ten kwade kan uitoefenen.

Hoe diep kan de studie van deze componenten reiken?

Zo ver als nodig is om mijn leerlingen de gewenste vaardigheden bij te brengen. Zo moet ik onder andere kunnen beschikken over een aantal fysische en psychische gegevens:

- ... fysisch : gezondheidstoestand in verband met zintuiglijke waarneming, uithoudingsvermogen bij zelfstandig en groepsleren, leeftijd en leeftijdsfase.
- ... psychisch : leeftijd en leeftijdsfase, gevoeligheidsgraad en bereidheid tot expressiviteit, sociale houding: sympathie en antipathie, actiebereidheid, passiviteitsgraad.

Gevaarlijk onderwerp? Ja, want door deze informatie systematisch te verzamelen, treedt de leerkracht in het privé-leven van de leerling, dus: van een volwassene-in-opgroei, binnen. Dit kan alleen maar met wederzijdse eerbied en een grote dosis discretie bij het behandelen van de verkregen informatie. De bedoeling is zeker niet jonge mensen een geestelijke striptease te laten verrichten. Natuurlijk bestaan er begrenzungen. Wie leerlingen zonder fouten wil laten spellen, hoeft niet te weten of ze kunnen fietsen.

Hoe beter men de individuele leerling kent, hoe makkelijker men hem kan plaatsen binnen de groep, hoe makkelijker men met hem een efficiënt onderwijsleerproces kan ontwikkelen. Zo groeit meteen de kans op een optimaal rendement.

Moet een leerling ook zijn leerkracht diepgaander kennen?

Er moet een minimum vertrouwensbasis bestaan, een wil tot samenwerking. Samen werken gaat makkelijker onder bekenden dan onder vreemden.

Kennis van elkaar in functie van het gestelde doel is erg nuttig. Die kennis hoeft niet verder te gaan dan wat strikt nodig is, bijvoorbeeld: wat moet je bij die leerkracht zeker kennen/kunnen? Hoe streng stelt zij de normen? Wordt er met straf en beloning gewerkt? Hoe gebeuren diagnose en remediëring? Antwoorden op deze vragen verschaffen vooral negatief-faalangstige leerlingen meer zekerheid in hun sociaal-didactische interactie met de leerkracht.

Zolang klas- en lesactiviteiten tot wetenschappelijke kennis-overdracht beperkt blijven, volstaat deze informatie.

Meer en meer wordt er via Nederlands aan attitudevorming gewerkt. Wanneer er zin voor orde, afwerking, efficiëntie, logisch denken, eerlijkheid, waarheidsliefde en dergelijke bijgebracht worden, dan wordt de nood aan wederzijdse kennismaking groter. Hoe hoger de doelstelling, hoe dieper de kennis van de beginsituatie.

2. Noodzakelijke kennis.

Beginsituatie houdt noodzakelijkerwijs verband met doelstellingen.

Blount en Klausmeier schreven in 1968 al:

... Een volwaardig V.O.-programma moet de adolescent leren zich te ontwikkelen in het:

- begrijpen en aanvaarden van zijn eigen fysiek,
- opbouwen van positieve relaties met leeftijdsgenoten,
- idem dito met volwassenen,
- voltooien van verstandelijke en emotionele rijpheid,
- evolueren naar een economische onafhankelijkheid,
- uitgroeien tot een evenwichtige persoonlijkheid.

... Optimaal renderende lesactiviteiten zijn onder andere afhankelijk van:

- sociale noden,
- opbouw van vakinhouden,
- affectieve, psycho-motorische en cognitieve doeleinden,
- leerprincipes,
- administratieve organisatie en curriculumontwikkeling,
- leermiddelen, klasgrootte, enzovoorts.

En Neville Bennett publiceerde negen jaar later:

... De school is niet alleen een lesjeswinkel. Ze moet attitudes en waarden overbrengen. Werk en spel vullen elkaar aan. Het onderwijs heeft een adviserende, begeleidende en stimulerende rol ...

Om attitudes en waarden via Nederlands over te brengen, moet je akkoord gaan over kwantitatieve en kwalitatieve inhouden en hun consequenties voor de leerling. Dat veronderstelt een systematisch onderzoek.

Waar haal je daarvoor de tijd vandaan? Er is een kans om het PMS*-centrum in te schakelen. Je kan op leerlingdossier en getuigenis van vorig schooljaar terugvallen. Je kan zelf formeel en informeel op de interviewronde gaan. Meestal vertrek je met een geschat begingedrag op basis van Fingerspitzengefühl, ervaring en pedagogisch-didactische kennis. Deze inschatting is maar kortstondig geldig, want een jonge mens evolueert snel. Hieraan een 'eeuwigheidswaarde' toekennen is de oorzaak van de mislukking van het daaropvolgend onderwijsleerproces.

Toch leek de studie van de persoonskenmerken van de leerling erg rendabel voor Nederlands. Daarom moest er tijd voor gevonden worden.

Met enkele collega's werden afspraken over een observatie van leerlinggedragingen gemaakt. We wilden zoveel mogelijk S.O.*-leerlingen bevragen, opzettelijk en toevallig, mondeling en schriftelijk.

Onderwerp was telkens henzelf, hun achterban, hun vooropleiding en hun derde-milieu. Na een maand hadden we van de meeste leerlingen een heel wat rijker en gevarieerder beeld dan voorheen. Vooral de observaties buiten de lessen, tijdens de pauze, in de eetzaal, bij sport en expressief spel, tijdens bosklassen en uitstapjes hadden veel informatie opgebracht.

Onze leerlingen konden grosso modo volgens de schoolgraden ingedeeld worden. De eerstejaars waren begin september nog wel iets kinderlijker; de laatstejaars distantieerden zich sneller van de vijfdejaars dan wij verwacht hadden, maar hun beginsituaties leken op elkaar, voor zover het de leeftijdsgroepen en de studierichtingen betrof. Verder waren er soms grote inter- en intra-individuele verschillen in aanleg, voorkennis, tempo en belangstelling. Ze ontstonden en werden dagelijks gevoed door het sociaal-economische milieu, de gezinssituatie en het derde-milieu.

Zoals Geerligs en Van der Veen al gesteld hadden, was er een grote potentiële beginsituatie.

Onze leerlingen, meisjes en jongens, waren bepaald door hun:

- leeftijd en sexe, aangeboren intelligentie, belangstelling en sociaal gedrag,
- schoolvorderingen, voor- en buitenschoolse ervaringen,
- werkhouding, leermethode en tempo, motivatie en creativiteit,
- taalbeheersing in alle vaardigheidsuitingen,
- zelfstandigheid, zelfbeeld, fysieke conditie (jongens) en aantrekkelijkheid (meisjes).

Om hen zo efficiënt mogelijk naar de doelstellingen toe te sturen via de meest adequate didactische werkvormen, moest ik van die potentiële beginsituatie gebruik maken.

Hoe kon een leerling vaardig leren schrijven als ik geen rekening hield met zijn leeftijd, sexe, aangeboren intelligentie, belangstelling en sociaal gedrag? Hoe kon ik een andere leerling beter leren spreken als ik geen informatie over zijn schoolvorderingen, zijn voor- en buitenschoolse ervaringen had?

Ik legde dus een soort privé-dossier in functie van Nederlands aan.

Hoofdbrok was het hoofdstuk: persoonlijke gegevens; een arbeidsintensief stuk werk, handarbeid, want op school kon ik niet over de computer beschikken. Verder was er ruimte om de vaardigheden te vermelden, de stand van zaken bij het begin van het schooljaar, de diagnoses en de remediëringen in de loop van het schooljaar en het bereikte einddoel. Mooi op papier, vooral zolang er niets genoteerd werd. Na enkele weken: een kleurige wirwar van losse notities, ook gevolg van arbeidsintensief werk, tasten en zoeken, want het mocht geen PMS-dossier worden.

Het zou mij informatie voor het schoolvak Nederlands van elke leerling uit mijn klassen bezorgen.

Tot zover de administratieve kant van een begeleiding die allee maar mogelijk was omdat de niet-cognitieve beginsituatie vooraf vastgelegd was.

Inhoudelijk werd er eerst over thuis genoteerd. Daarmee bedoelden we de biologische omgeving van de leerling. In welk gezin, uit wat voor grootouders en ouders, binnen welke sociale status werd onze leerling geboren? Omdat we iets wisten over het werk van Eysenck, Jensen en De Groot, probeerden we ook iets over de genetische intelligentie te weten te komen. Die leek ons voor een eerste bijeenbrengen in werkgroepen erg belangrijk. Van de PMS-centra kregen we meer gegevens over de testintelligentie. Tachtig percent van de gemeten intelligentie is immers genetisch bepaald. Aanleg wordt in dat perspectief belangrijker dan milieu. Zo zouden anderstalige kinderen Nederlands kunnen leren, wanneer hun aanleg maar groot genoeg is. We leerden ook, dat meisjes genotypisch verbaal vaardiger waren dan jongens, die op hun beurt beter ruimtelijk zicht hebben meegekregen, wat hen predestineert tot wiskundestudies.

We leerden vooral, dat genetische processen na zoveel jaar moeilijk controleerbaar zijn. Erfelijke- en milieufactoren wisselen elkaar bij beïnvloeding van het kind voortdurend af. De correlatie tussen IQ-test scores en leerprestaties schommelen rond .50 volgens het onderzochte vak en het tijdstip van onderzoek in de schoolloopbaan. We moesten dus het milieu onderzoeken

Hoe beïnvloedde de gezinsachtergrond mijn leerlingen?

Sociale verhoudingen veroorzaken heel wat schade binnen het onderwijsleerproces.

Zonder discriminerend te zijn, aanvaarden we de sociale ongelijkheid in onze samenleving. Mensen zijn evenwaardig, niet gelijk. Volgens de beroepenlijst en de andere verkregen inlichtingen had ik leerlingen uit alle lagen van de bevolking, met een onderbezetting voor kinderen van universitair-opgeleiden. Dat bracht voor Nederlands onmiddellijk gevolgen met zich: keus van leerboek, tekstkeus, problematiek-behandeling vanuit socio-cultureel standpunt, gebruik van taalregistersstandpunten en maatstaven bij beoordeling, observatie, begeleiding en verhouding tot het dagelijks leven, dus ook tot het schoolleven van het kind.

Elk van de bevolkingslagen heeft een nogal verschillend standpunt ter zake en dat wordt onbewust zelfs van vader op zoon doorgegeven. Het stoelt op de ervaringen van de ouders in hun werkmilieu. Zo hechten arbeidersgezinnen meer waarde aan solidariteit, terwijl ambtenaren en bedienden meer op individualiteit terugvallen. Bij lagere klassen blijven sociale contacten beperkt tot gezin en buurt, terwijl de middenklas zich vrijer beweegt en makkelijker carrière maakt. Bij de opvoeding van arbeiderskinderen ligt de nadruk op hygiëne, uiterlijke verschijningsvorm en gehoorzaamheid zonder vragen. Straffen en oorvegen volgen onmiddellijk op het vergrijp. Prestatiemotivatie, ambitie om hogerop te komen, bestaat meest in de middenmoot.

Vontobel heeft in zijn Theorie der optimalen Herausforderung al geponeerd: Voor de lagere klas heeft het geen zin zich in te spannen. Bij gebrek aan succes kunnen ze toch niet hogerop.

Positief resultaat is hen onbekend. Ze hebben meer nood aan directe beloning en feedback.

En Bernstein stelde in 1970 in Groot-Brittannië vast, dat de lagere bevolkingsgroep over een beperktere woordenschat beschikt met minder werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden, zelden ondergeschikte zinnen gebruikt en weinig neiging tot abstractie bezit. Vandaar was deze groep minder taalvaardig en had dus minder kans op sociaal contact met andere bevolkingslagen. Door taal kunnen omgeving, samenleving en leven immers duidelijker gestructureerd worden. Bijscholingsprogramma's als Sesamstraat en woordenschatlessen op school kunnen wel begrippen verwoorden, maar het dagelijks milieu van het kind bepaalt of die woorden ook aanvaard en gebruikt worden. Zo worden heel wat scholen door de ouders ongeschikt voor hun kinderen verklaard, omdat én de pedagogie én de didactiek niets met hun leven te maken hebben.

We namen een aantal vaststellingen met een korrel zout, maar moesten toch ervaren, dat de socio-culturele aspecten een grote invloed op de aanbreng van Nederlands uitoefenden. Hoe konden we alle kinderen warm maken voor A.N. als er thuis tegenstand bestond? Wat voor teksten konden gelezen worden bij leerlingen uit gezinnen waar amper een reclameblaadje bekeken werd? Wat voor didactiek moest gevolgd worden bij mensen die het luisteren naar elkaar niet gewoon waren? Misschien hadden we in het S.O. echter geluk en konden we voortbouwen op wat de basisschool deze kinderen had trachten bij te brengen. We bestudeerden dus de schoolloopbaan.

Kinderen worden thuis nogal verschillend op de school voorbereid. De middenklas voelt zich in de meeste scholen erg vlug thuis, omdat taalinhouden en vormen, eisen en belevenissen er ongeveer zoals thuis zijn. De meeste leerkrachten zouden zelf uit de middenklas stammen en die inhouden en eisen bepalen. Ze kiezen teksten die ver boven het begripsvermogen van de leerlingen liggen, onderwijzen woorden en structuren die niet normaal binnen het leven van de leerling functioneren, stellen dus eisen die met de realiteit van dat kind in dat milieu weinig te maken hebben. Behalve de invloed van leerkrachten heeft de schoolloopbaan een enorme weerslag. Wat voor scholen heeft de leerling bezocht voor deze? Welke visie op en scholing in taal heeft hij meegekregen? Vanwaar zijn huidige weerzin tegen Nederlands? Hoever ging de begeleiding bij taalhandicaps?

Hoeveel invloed heeft de peer-group, de clan van de leeftijd- en soortgenoten? Op school hebben ze minder invloed omdat er minder tijd voor hun soort samenleving is. Een eenvoudig rekensommetje leert ons, dat leerlingen ongeveer tweeëndertig uur in de klas, tachtig uur in hun bed, tien uur met stofverwerking thuis en veertig uur in het derde-milieu verblijven. Dat laatste milieu omvat sportclub, jeugdbeweging, drumband, jeugdclub, dus elke plaats, als ze maar geen thuis of school betekent. Daar vinden ze tijd om elkaar te ontmoeten en te beïnvloeden, soms vrijblijvend, soms dwingend. Een peer-group kan makkelijk een drukkingsgroep worden, die jongeren tot collectief en individueel vandalisme,

druggebruik, drankmisbruik en aversie tegen maatschappij, gezag, school brengt. Wie niet meedoet wordt zachtzinnig tot S-S-S'er omgedoopt of hardhandig aangepakt. Het leren kennen van de drijfveren achter die groep en de verborgen leider erbinen is belangrijk om tot optimaal leef- en leerklimaat binnen een klas te komen. Als leerlingen ergens schooloverstijgend werken, dan wel hier. Hoe, waar en met wie jongeren hun vrije tijd doorbrengen, bepaalt de klassikale en individuele beginsituatie. Ook al is ze niet-cognitief, ze kan de cognitie zeer sterk neutraliseren.

Met al die gegevens kreeg ik een min of meer sluitend beeld. Informatie van collega's en ouders vulde de hiaten.

3. Verband met Nederlands.

Nederlands is meer dan een schoolvak. Het is het vervoermiddel van gedachten en gevoelens, de voertaal van het hele onderwijs. Het heeft een sociale functie groter dan welk ander vak ook. Vervoermiddelen eisen technische kennis van wie er mee omgaan. De technische omgang met en binnen Nederlands beperkt zich tot het bijbrengen van lees-, spreek- en schrijftechnieken. Dat karwei wordt normaliter binnen de basisschool geklaard. Het perfectioneren van de technieken, het leren vaardig worden in lezen, spreken, schrijven vanuit de eigen opgroeiende persoonlijkheid, dus vanuit de eigen waarneming (luisteren, kijken, voelen), verwerking, gedachten en gevoelens is vooral aan het S.O. voorbehouden. Techniek hoort dus in het schoolvak Nederlands thuis. Praktijk ook, maar daarvoor is het huidige urenpakket te klein en het toepassingsgebied te begrensd. Naar de toekomst toe moet de leerling niet alleen over specifiek Nederlandse vakinhouden, literatuur bijvoorbeeld, maar nog veel meer over andere vakken kunnen praten, schrijven, standpunten verdedigen, mensen overtuigen, om maar enkele niet-schoolse vaardigheden te noemen. De leerkracht Nederlands kan de leerlingen wel aan het denken zetten, maar alle denkstof leveren overstijgt haar mogelijkheden. De leerling praat bij het begin vanuit zijn eigen achtergronden, maar onder invloed van de schoolbegeleiding, leerkrachten-ingrepen, eigen denkvermogen, ervaring met taal, getoetst aan gezin en derde-milieu, bereikt hij een hoger denk- en leefniveau. Natuurlijk als hij invloeden wil ondergaan, denkinspanningen wil leveren.

Taal wordt voor schoolgebruik binnen het vak Nederlands in vaardigheden opgesplitst. Naar buiten toe is en blijft Nederlands één en ondeelbaar. Naar de leerkracht en de leerling toe is die opsplitsing wel makkelijk: ze geeft mogelijkheid tot fragmentarische diagnose en remediëring.

Toch blijft er maar één Nederlands, want spreken, lezen, schrijven, kijken, luisteren, gecombineerd met zintuiglijke waarneming op korte en lange termijn horen erin thuis. Je kan niet spreken zonder vooraf geluisterd te hebben. Je kan niet schrijven zonder een spellingssysteem te beheersen.

Lezen is onmogelijk zonder denken. Om dat bij de leerling te realiseren, moet de leerkracht de leerling kennen vanuit zijn genese, voorgeschiedenis, milieu. Oorzaken en redenen van huidige tekorten zijn in het verleden terug te vinden. Heel dikwijls liggen ze te ver terug om beïnvloedbaar te zijn. Natuurlijk kunnen ze in het heden wortelen.

Dan zijn kennis van de leerlingeninhoud en zelfkennis van de leerkracht onmisbaar.

Taal als communicatie vooronderstelt luister- en spreekbereidheid, denkvermogen, empathisch aanvoelen van de partner, gelijke golflengte of de wil daarop elkaar te ontmoeten. Wil een leerling met medeleerlingen converseren, al dan niet binnen de Nederlandse les, dan moet hij zich daar eerst op voorbereiden. De nodige voorbereidingstijd hangt van de sterkte van zijn communicatiedrang af. Heel dikwijls krijgen leerlingen spreekopdrachten zoals: Praat met hem over een voetbalmatch! Verdedig jouw standpunt in verband met vakantie in de bergen. Discuteer met je gespreksgroep over politiek engagement, ja of nee. Communicatie kan slechts plaats grijpen, als er inhoud is. Geef de leerling dus een kans die te verwerven. Ken zijn fysische en psychische mogelijkheden van spreek- tot denk-techniek. Het geeft de leerkracht de nodige remediërmogelijkheden in de hand om spreek-, schrijf- en vooral faalangst weg te werken. Meestal ontstaan ze omdat de leerling zich niet 'goed' voelt. Schep een sfeer binnen de Nederlandse les. Om daarin te slagen, moet je weer de gewoontes, de ervaringen van je leerlingen kennen en om er aan te pikken en om bepaalde sfeerscheppingen te vermijden. Een klas hoeft geen jeugdclub te worden om leerlingen vaardig te maken. Leren op school veronderstelt nog altijd werk, inspanning, hoe vervelend ook, want het gaat dikwijls tegen eigen geaardheid van de leerling in. Kennis van leerling-achtergronden bevordert de juiste sfeerschepping, verhoogt dus luister- en spreekbereidheid.

Nederlands als een schoolvak kan alleen maar leerlingen vaardig maken als de leerkracht duidelijk weet waarop zij kan voortbouwen, ook niet-cognitief. Negatieve faalangst en distress worden nog altijd eerder door het gezin dan door de school veroorzaakt. De Corte onderzocht in 1983 meer dan vijftienhonderd leerlingen in Vlaanderen en stelde dit met verbazing vast. Betere kennis van huiselijke toestanden helpen een leerkracht sneller begrijpen waarom taken slordig gemaakt en lessen slecht geleerd worden. Gesprekken met ouders over familiale situaties helpen leerlingen niet vlotter lezen en foutlozer schrijven, maar geven een exacter beeld van de leerlingeninhoud. Zo kan dan weer aan distress gewerkt worden, want niet wat ons stresseert is belangrijk binnen het schoolleven, maar de manier waarop we er tegenaan kijken en trachten stress de baas te worden. Makkelijker dan stress genezen, is stress voorkomen. Vooral kinderen uit de middenklas lijden daaronder. Geregelde diagnose is wenselijk en dan kan aan mantelzorg gedaan worden, vanuit gesprekken, teksten, schrijven, creatief werk.

Ik geloof zeer sterk, dat de leerkracht Nederlands via deze taalfacetten een zeer grote invloed kan uitoefenen, zelfs langs de kinderen de ouders kan bereiken en tot andere houdingen brengen. Toch blijven ingrijpende veranderingen in de psychosociale ontwikkeling van de leerling een belangrijke stressor. Probleemleerlingen kunnen individueel geholpen worden door groepsgeprek, aanbod van gepaste lectuur, creatief rond taal bezig zijn. De leerkracht, alleen of in teamverband, hoeft niet direct een psychotherapeut te zijn. Geduld en de goede werkvorm op het gepaste moment verrichten soms wonderen.

Belangrijker dan de cognitieve beginsituatie wordt de niet-cognitieve pas, als de school zich met attitudevorming langs het schoolvak Nederlands wil bezighouden. Of dat kan, hangt van de bereidheid van de leerkracht en van de leerling af. De eerste moet langs de taalvaardigheden aan de leerling willen werken, de tweede moet onbewust in lagere, bewust in hogere klassen willen meewerken aan zijn groei tot volwassenheid. Extra uren zijn daar niet voor nodig, een extra-aanpak wel.

4. De aanpak.

Remediëren moet dikwijls occasioneel gebeuren door tijdgebrek, maar ook omdat ze niet langer kan wachten. Ontbreken van de noodzakelijke attitudes en kennis bij het voortbouwen op de leerstof van enkele weken geleden duldt geen uitstel. Remediëren kan ook systematisch, vooral wanneer de leerstof onder het stof van de tijd bedolven ligt. Ze kan door de leerkracht gebeuren, in lagere klassen zeker. Ze kan door de leerkracht geleid worden, maar de leerlingen verrichten zelfstandig hun opgelegde remediëringstaak. Gedifferentieerder werk is moeilijk denkbaar. Daarom heeft elke remediëring een administratief facet. In de loop van het schooljaar en vertrekkend van de niet-cognitieve gegevens van bij het begin, worden extra-opdrachten, theoretisch en praktisch, aan de leerlingen die er behoefte aan hebben, gegeven. Vooral de praktische remediëring heeft met de niet-cognitieve beginsituatie te maken, maar grijpt soms naar het cognitieve. Leerlingen kunnen niet lezen omdat er thuis geen studieklimaat heerst, onvoldoende gelegenheid tot oefenen bestaat. Ze schrijven slordig omdat hun taken op het hoekje van de tafel, in de tram, trein of bus moeten geschreven worden. Ze spreken slordig omdat er thuis zo weinig gesproken wordt. Telkens weer duikt de achterban op. Hetzelfde zou voor het derde-milieu kunnen gezegd worden. Behalve administratie, blijft het aspect van het veldwerk. Leerkrachten hoeven niet direct huisbezoeken af te leggen, jeugdclubs te bezoeken, maar ze kunnen gezin en derde-milieu wel door telefoontjes, brieven, notities contacteren en beïnvloeden. Deze opdracht is inderdaad heel wat zwaarder dan enkele administratieve notities. Je weet nooit hoe de achterban reageert, als er al gereageerd wordt. In kleinere gemeenten hebben leerkrachten langs socio-culturele verenigingen contact met de ouders van hun leerlingen. Daar halen zij dikwijls een schat aan nuttige gegevens vandaan.

Deze gegevens houden verband met de peer-group, de vrijetijds-vulling, de manier van zelfstandig leren en werken, de aanpak van Nederlands buiten lesverband, en natuurlijk ook met de gezins- en familiesfeer. Vanzelfsprekend is hier discretie geboden, maar dat geldt evenzeer voor alle hogergenoemde informatiekkanalen leerling- en oudergericht.

Hoe langer een leerling op school zit, hoe beter de leerkracht hem denkt te kennen. Een groot gevaar hierbij is het halo-effect, het etiketteren. Leerlingen zijn volwassenen-in-wording. Ze hebben recht op een normale evolutie, mogen zich vergissen, mogen anders worden. Onderzoek naar gelijk welke beginsituatie moet dus bij herhaling gebeuren, want wat vandaag was, is morgen niet meer.

Ik geloof zeer sterk, en voor mijn eigen leerlingen heb ik de bewijzen, dat het kennen van niet-cognitieve beginsituaties, al dan niet vakgebonden, de leerkrachten een beter inzicht in de leerlingen verschaft, de leerlingen tegen zichzelf wapent en een hechtere samenwerking doet ontstaan, die alleen maar het schoolvak en de voertaal Nederlands ten goede komen.

Natuurlijk blijft altijd het gevaar van foutieve informatie, al dan niet opzettelijk naar de leerkracht toe, maar een verkeerd ingeschatte beginsituatie kan meestal wel rechtgetrokken worden. Het komt erop aan de grofste schade tot een minimum te beperken. Spijtig genoeg wordt de niet-cognitieve beginsituatie dikwijls over het hoofd gezien, heel dikwijls uit onwetendheid, heel dikwijls uit tijdgebrek.

Ik hoop die onwetendheid een stukje uit de wereld geholpen te hebben en de geïnteresseerden een instrument tot tijdmeting aan de hand te hebben gedaan.

Literatuur.

Neville Bennett, Onderwijsstijl en schoolprestaties, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen 1977.

N.Blount & H.Klausmeier, Teaching in the Secondary School, Harper & Row, New York 1968.

L.Roth & Ingrid Herlyn, Effektiver Unterricht, Ehrenwirth, München 1972.

R.Standaert & F.Troch, Leren en onderwijzen, Acco, Leuven 1974.

Conferentieverslag HSN 1987.

T.Geerligs & T.van der Veen, Lesgeven, Van Gorcum, Assen 1981.

H.de Jonghe, Taal en Tekst, Acco, Leuven 1974.

W.van Peer & J.Tielemans, Instrumentaal, Acco, Leuven-Amersfoort 1984.

P.M.: * PMS : Pedagogisch Medisch Sociaal (Centrum)
* S.O.: Secundair Onderwijs