

probleem verkenningen

2

AANSLUITINGSPROBLEMEN BOVO PER NIVEAU OP TE LOSSEN

Er zijn zeer veel problemen in het bij elkaar brengen van BO- en VO-scholen. Er zijn ook vele activiteiten te bedenken die iets kunnen bijdragen tot het oplossen van de aansluitingsproblematiek. Voor de overzichtelijkheid geeft Wim van der Geest een indeling van de problematiek per niveau met een daarbij passend oplossingsmodel.

Wim van der Geest is leraar Nederlands en projectleider van het BOVO-project Zuid-Oost Limburg.

Het aansluitingsgebied BO-VO

De aansluitingsproblematiek BO-VO lijkt in veel opzichten op de KO-LO-problematiek: in beide gevallen is er sprake van schoolsoorten met eigen doelstellingen en een eigen schoolklimaat. De kleuterschool is 'kindgericht', de lagere school legt meer nadruk op prestatie en leerstof. Zo is de situatie tussen BO en VO op het eerste gezicht ook. Alleen, op dát aansluitingsvlak zijn de rollen anders verdeeld. Het BO speelt nu een typische KO-rol en wijst het VO op eenzijdigheid: alleen leerstof en prestatie schijnen in het VO te tellen. Hoewel dit globale beeld onrecht doet aan veel vernieuwingsactiviteiten in VO-scholen, klopt het in grote lijnen inderdaad. Er is inhoudelijk een grote overeenkomst tussen de KO-LO-problematiek en de BO-VO-problematiek. Maar, er zijn ook twee belangrijke verschillen.

De integratie KO-LO heeft plaats omdat de Wet op het Basisonderwijs die integratie in de komen-

de jaren voorschrijft. Met die wet is de 'oplossing' voor de KO-LO-problemen een 'gegeven' geworden en daarmee kon de tweede fase (die van feitelijke integratie van een scholenkoppel tot een school) beginnen. Oplossingen voor de BOVO-problematiek zijn echter nog volop in discussie. Het meest bekende oplossingsmodel ('Voer zo snel mogelijk een vorm van Voortgezet Basisonderwijs algemeen in') is zeker in VO-scholen nog lang niet algemeen geaccepteerd. Sterker nog: het werken aan BOVO-aansluitingsproblematiek moet gebeuren in een soms sterk gepolariseerd klimaat vanwege de verwevenheid met de hele middenschool-discussie.

Een tweede verschil met de KO-LO-integratie is dat hier geen sprake kan zijn van scholenkoppels waarin twee schoolteams gezamenlijk aan attitudeverandering en oplossingen kunnen werken (eventueel gesteund door een IVB-cursus). Door het nog bestaande categoriale systeem zwermen zesde-klassers uit over drie, vijf of soms tien VO-

scholen. In brugklassen zitten soms leerlingen van meer dan tien BO-scholen. De BOVO-problematiek kan dus alleen door leerkrachten besproken worden als er clusters van (soms tientallen) scholen gevormd worden. Dat is inmiddels gebeurd in achttien BOVO-projecten die in Nederland bestaan. Het zal duidelijk zijn dat binnen zulke grote werkverbanden eerst allerlei organisatorische problemen en communicatieproblemen moeten worden opgelost, voordat het eigenlijke gesprek tussen leerkrachten kan beginnen.

Maar dit is nog niet alles. Wie leerkrachten van BO- en VO-scholen bij elkaar probeert te brengen, ervaart aan den lijve hoe BO en VO twee heel verschillende werelden zijn. Er zijn zeer verschillende wettelijke regelingen, de leerkrachten komen van andere opleidingsinstituten, vallen in andere salarisschalen. Maar 'twee werelden' betekent ook: verschillende nascholingsinstituten, andere inspectie met vaak heel andere taakopvattingen, gescheiden onderwijsbegeleidingssystemen. Al deze factoren bemoeilijken samenwerking. Soms overwegen de structurele verschillen (zoals het bijna ontbreken van onderwijsbegeleiding in het VO), op andere momenten overwegen de mentale factoren: niet graag willen samenwerken met elkaar vanwege statusverschillen, salarisverschillen, verschillen in opleidingsniveau. Natuurlijk spelen soortgelijke verschillen ook een rol bij de KO-LO-integratie of bij de vorming van brede scholengemeenschappen in het VO. Maar vooral de mentale verschillen tussen leerkrachten BO en leerkrachten van havo-vwo-scholen kunnen erg groot zijn en dan een psychologische barrière gaan vormen voor samenwerking. Het lijkt misschien banaal of niet erg ter zake doende om in een beschrijving van aansluitingsproblematiek ook deze factoren op de voorgrond te plaatsen. 'Naarmate de persoonlijke contacten veelvuldiger worden, slijt het wel,' zeggen optimisten. Ik denk dat dat ook wel klopt. Maar het lijkt mij anderszids niet realistisch om deze menselijke factoren over het hoofd te zien.

Oplossingen op verschillende niveaus

Natuurlijk zijn er ook positieve factoren rond het aansluitingsvlak BO-VO.

In veel VO-scholen ontstaat geleidelijk een BO-vriendelijke houding. Dat kan verschillende oorzaken hebben. Terugloop van leerlingen is er één

van. Maar ook kent elke brugclascoördinator zo langzamerhand het verhaal van Parent (1978) over 'de nieuwe brugklasser' van buiten. En ook de meest zichtbare kanten van de groei naar de nieuwe basisschool zijn in het VO niet onopgemerkt gebleven. Is het klimaat daarmee rijp voor échte oplossingen?

Er zijn vele activiteiten te bedenken die iets kunnen bijdragen tot het oplossen van aansluitingsproblematiek. Elke definitie van aansluitingsproblematiek (en er zijn er vele te geven) kent een bijpassend oplossingsmodel. Ik onderscheid in dit artikel vijf niveaus van denken over aansluitingsproblematiek. Elk volgend niveau biedt nieuwe uitzichten, maar ook taaiere tegenstanders. Groepen leerkrachten die zich met aansluitingsproblematiek bezighouden, groeien vaak geleidelijk door naar volgende niveaus.

Niveau 1:

Aansluitingsproblematiek wordt veroorzaakt doordat kinderen moeten wennen in een grotere school met een ingewikkelder regelsysteem. Een school bovendien waarin zijzelf een 'lage' plaats hebben.

Niveau 2:

Aansluitingsproblemen worden veroorzaakt doordat in allerlei vakken de leerstof niet goed op elkaar aansluit.

Niveau 3:

Brugklassers missen bepaalde studievoordigheden om de 'grotere zelfstandigheid' (?) in de brugklas aan te kunnen.

Niveau 4:

BO en VO hanteren essentieel andere doelstellingen. Een schoolvorm die gekenmerkt wordt door heterogene groepering en interne differentiatie (BO) kan en moet andere doelstellingen hanteren dan een schoolvorm met externe differentiatie en homogene groepering (VO).

Ik hoop dat de klassen klein zijn en ook hoop ik dat de kinderen aardig zijn. Ik heb gehoord dat er veel gestolen wordt, maar dat geloof ik niet. Ik hoop dat er veel vakantie is. Ik zie er tegen op om het lesrooster over te schrijven.

Niveau 5:

Aansluitingsproblemen tussen BO en VO zijn onoplosbaar zolang schoolorganisatie en schoolwerkplanontwikkeling in beide schoolsoorten zo sterk blijven verschillen als nu doorgaans het geval is.

Wat kan een individuele leraar/lerares Moedertaal met deze opsomming van niveaus?

Op welk niveau kun je alleen of in sectie/teamverband oplossend werken?

Wat kan de specifieke inbreng zijn van het Moedertaalonderwijs? Hieronder zal ik proberen aan te tonen dat vooral de inbreng van een moedertaalleraar/lerares die de VON-geschiedenis heeft gevolgd in BOVO-overlegsituaties erg groot kan zijn. Dat is gezien de structuur van de VON ook eigenlijk niet zo verwonderlijk. Het is immers één van de weinige verenigingen waar leerkrachten uit verschillende schoolsoorten altijd al samenkwamen, waar het denken over doorlopende leerstoflijnen steeds plaats heeft gevonden en waar de ontwikkelingen rond thematisch taalonderwijs (ook in het VO) steeds gekoppeld zijn aan de gedachte dat het vormingsaanbod voor alle leerlingen verbreed moet worden.

Een nieuwe, ingewikkelde school (niveau 1)

De meest voor de hand liggende aanpak van aansluitingsproblematiek is vooraf goed informatie geven aan ouders en leerlingen. Voorlichtingsbrochures moeten helder zijn en ook voor brugklassers zelf leesbaar. Er moet precies uit duidelijk worden wat de regels zijn met betrekking tot aanschaf van schoolboeken, de mogelijkheden een tegemoetkoming in de studiekosten aan te vragen, werking van het mentoraat, de werking van het lesrooster en de opvattingen van de school over huiswerk. Elke school voor voortgezet onderwijs besteedt hieraan natuurlijk aandacht, maar even vaak gebeurt dat in een taal die ontleend lijkt te zijn aan een academische studiegids of aan stichtingsstatuten. Een moedertaalleraar zou bij dit soort schoolpublicaties als 'taalwacht' kunnen optreden en er vooral voor moeten zorgen dat aanstaande brugklassers er zelf iets van kunnen begrijpen. De beeldvorming van nieuwe brugklassers over hun school heeft verder plaats tijdens introductiedagen die nagenoeg iedere school organiseert. Deze dagen (of kampen) laten leerlingen kennis maken met elkaar en het nieu-

we systeem. Dit soort activiteiten is natuurlijk nodig, al blijken de meeste leerlingen erg snel te wennen aan de nieuwe omstandigheden zoals het uren/vakkensysteem, de vele leraren, de zware tas en het grote gebouw. Kortom, hier zitten de eigenlijke problemen niet. Voor zover er sprake is van aanpassingsmoeilijkheden lossen die in een aantal weken vanzelf op en de meeste leerlingen voelen zich erg snel happy in de nieuwe school.

Leerstofafspraken (niveau 2)

BOVO-aansluitingsproblematiek is ook niet primair een probleem van leerlingen. Het beperkt zich evenmin tot de eerste twee, drie maanden van de brugklas. Dan wordt er nog mild gecijferd. Pas geleidelijk verandert er iets. Vooral in vwo-havo-scholen blijken er 'gaten in de kennis' te zitten, en vanuit deze scholen komt dan ook vooral de roep om 'goede afspraken per vak' met basisscholen. Lbo-scholen zitten veel minder met dit probleem: leerkrachten dáár zijn meer geneigd zelf per leerling naar de aansluiting te zoeken. Uit BO-scholen komt wel vaak de roep om leerstofafspraken. Daarachter schuilt de angst de eigen (vwo-havo-)leerlingen onvoldoende toe te rusten en zo misschien van ouders en VO het predikaat 'slechte school' te krijgen.

In hoeverre is de aansluitingsproblematiek op te lossen door leerstofafspraken tussen BO en VO? Over deze kwestie heeft de Adviesgroep Landelijk Brugklasproject al in 1978 heldere uitspraken gedaan. Daaruit wordt duidelijk dat er aan leerstofafspraken veel haken en ogen zitten. Gaat het om de leerstof die in het BO *behandeld* wordt, *de wijze waarop* die leerstof behandeld wordt of het *beheersingsniveau*? Gaat het om minimumafspraken die voor alle leerlingen gelden? Zo ja, welk

De eerste dag neem je netjes alle boeken mee, etui en nog meer van die dingen. Je houdt je boekentas netjes aan het handvat, op je boeken staat alleen nog maar je adres en je naam. Alle boeken zijn netjes gekaft en je draagt nette kleren. Dan komen de leraren. De een is aan de dikke kant, de ander heeft een afgezakte broek aan, één is in een net pak en een ander weer in een blousje.
Maarten

niveau wordt dan gehanteerd (ibo, lbo, mavo, havo, vwo)? Gaat het om verschillende niveau-afspraken, dan kan zo'n afsprakensysteem gemakkelijk leiden tot een duidelijke voorselectie in de vijfde of zesde klas en dat is ongewenst. Alleen een rapportagesysteem waarin per leerling en per vak het beheersingsniveau wordt aangegeven lijkt per saldo aanvaardbaar.

Los van deze technische problemen rond het maken van leerstofafspraken, kunnen er ook meer principiële kanttekeningen bij geplaatst worden. Het kiezen voor dit oplossingsmodel is een typische VO-benadering van het aansluitingsprobleem en gaat gemakkelijk voorbij aan de keuze voor een leerlinggerichte benadering die in de nieuwe Wet op het Basisonderwijs gemaakt is. Op z'n minst zou zo'n gesprek over leerstof dus ook moeten gaan over de doelstellingen van waaruit bepaalde leerstofkeuzes zijn/worden gemaakt en over de didactische werkvormen.

Beter nog: begin met het gesprek over werkvormen en doelstellingen, want wie met de leerstof begint loopt het gevaar aan de dieperliggende doelstellingen niet meer toe te komen.

Wanneer je als moedertaalleraar met een BOVO-leerstofgesprek te maken krijgt, gaat het altijd over grammatica en spelling. Het kan niet lang duren of de vraag ligt op tafel: 'Hooft het meewerkende voorwerp in BO of VO thuis?' Soms lijkt het wel of de hele BOVO-problematiek verengd wordt tot dergelijke vragen. Is het zover, dan zit de discussie op dood spoor. Wat dan nog kan helpen is de SLO-nota *Over onderwijs in taalbeschouwing* (1981). Daarin wordt tenminste over leerstof geschreven *in samenhang met* doelstellingen en werkvormen. Als een leerstofdialoog die wending neemt kan het vervolg wél uiterst zinvol zijn. Het gaat dan immers lijken op het gezamenlijk ontwikkelen van een vakwerkplan Taal. Zo'n gezamenlijke onderneming gaat natuurlijk wel tijd kosten en kan ook niet door 'vertegenwoordigers' worden gevoerd. Omdat de doelstellingen van het moedertaalonderwijs en daarmee de hele instelling ten opzichte van het vak dan in de discussie worden betrokken is deelname noodzakelijk van iedereen die later met de resultaten moet gaan werken. Door de hoge eisen die daarmee aan dergelijk overleg gesteld worden, zal het in veel scholen moeilijk haalbaar zijn er — zonder extra faciliteiten — mee te beginnen.

Studievaardigheden (niveau 3)

Vaak wordt de aansluitingsproblematiek gekoppeld aan het ontbreken van bepaalde studievaardigheden. In hoeverre is deze constatering juist en wat is er aan te doen? Een NGL-enquête noemt als voorbeelden van vaardigheden waarin veel brugklassers achterblijven: 'concentratievermogen en het vermogen om dingen te doen die minder aangenaam zijn, zoals huiswerk maken'. Ook zeer onlangs wijdde het NGL-Weekblad een artikel aan dit probleem. Brugklascoördinator Van Beusekom (van een vwo-havo-school) antwoordt op de vraag of de enquête-gegevens uit 1979 nog steeds gelden: 'Ja (...) het is nog sterker geworden. De totaal andere profilering van de lagere school wordt steeds duidelijker en wij kunnen met die nieuwe bagage van de brugklassers eigenlijk weinig doen. (...) Daardoor is het eerste trimester eigenlijk één lange aanpassingsperiode geworden of een ontwenningsskuur (...).'

Wie het eerste trimester van de brugklas ziet als een noodzakelijke ontwenningsskuur, zal waarschijnlijk niet het pedagogisch klimaat scheppen waarin studievaardigheden die brugklassers wél hebben, tot hun recht kunnen komen. Los daarvan, de studielessen in de brugklas zijn natuurlijk de aangewezen uren om leerlingen te helpen nieuwe studievaardigheden te ontwikkelen. Maar, die studielessen blijken in veel scholen een probleem op zich te zijn omdat over de doelstelling en de invulling ervan weinig duidelijkheid bestaat. Ze worden vaak gebruikt (misbruikt?) om bijspijsiergroepen te formeren. En als dat niet het geval is blijven de studielesactiviteiten vaak los staan van wat er in de gewone lessen gebeurt.¹

Als een moedertaalleraar met betrekking tot studievaardigheden geconsulteerd wordt, gaat het steevast om begrijpend/studerend lezen. Nu zijn er vanuit de didactiek van het moedertaalonderwijs natuurlijk methodes voor studierend lezen aan te reiken (bijvoorbeeld de SQ3R-methode)². Maar zie het maar eens zover te krijgen dat je collega's in alle vakken dergelijke methodes consequent gaan toepassen. Illustratief in dit verband zijn de ervaringen van Drop en Van Steen die experimenten in brugklassen uitvoerden met een nieuwe methode voor studierend lezen, de OVA-methode (Ontwerpen — Vragen — Antwoorden)³. Het gaat er bij deze methode om leerlin-

gen te leren in een tekst 'afdelingsonderwerpen' te herkennen en daar vervolgens vragen bij te stellen. De methode is bedoeld voor het studerend lezen binnen alle vakken.

Drop en Van Steen lieten de instructie voor de nieuwe methode plaatsvinden in studielessen en lessen Nederlands. Maar in veel gevallen gaven de leerkrachten die instructie echter zo slordig dat er van de OVA-methode weinig terecht kwam. En hoe goed de methode misschien ook is, leerlingen vonden de instructie saai en waren moeilijk af te brengen van hun naïeve en natuurlijke leesmethodes (één of twee keer lezen en het dan voor gezien houden). Drop en Van Steen concluderen: 'Het is duidelijk dat een innoverende strategie een lastige opgave is voor docenten die hierin niet zijn opgeleid.' Ik denk dat deze bevinding symptomatisch is voor veel situaties waarin zorgvuldig ontworpen strategieën van buitenaf worden aangereikt om didactische problemen op te lossen. En daarmee is op dit niveau het probleem voldoende geschetst. Gebrek aan studievaardigheden veroorzaakt beslist voor veel brugklassers studieproblemen. De oplossingen voor dergelijke problemen lijken voorhanden (goede invulling en doorwerking van studielessen; nieuwe methoden voor studerend lezen). Maar het laten slagen van die oplossingen voor dit didactisch zeer ingewikkelde probleem wordt belemmerd door taken- en vakkensplitsing (plus gebrekkig vakoverstijgend overleg) in VO-scholen en een schoolklimaat waarin didactische problemen nu eenmaal gemakkelijker gesignaleerd worden dan consciëntieus en gezamenlijk aangepakt.

In de tussentijd geven we Parent's nieuwe brugklasser de schuld (die het ook weer niet kan helpen volgens het eerder aangehaalde NGL-Weekblad dat als ware, dieperliggende oorzaken werkloosheid, ziekte, overlijden, scheiding en ruzie thuis noemt).⁴

Doelstellingen (niveau 4)

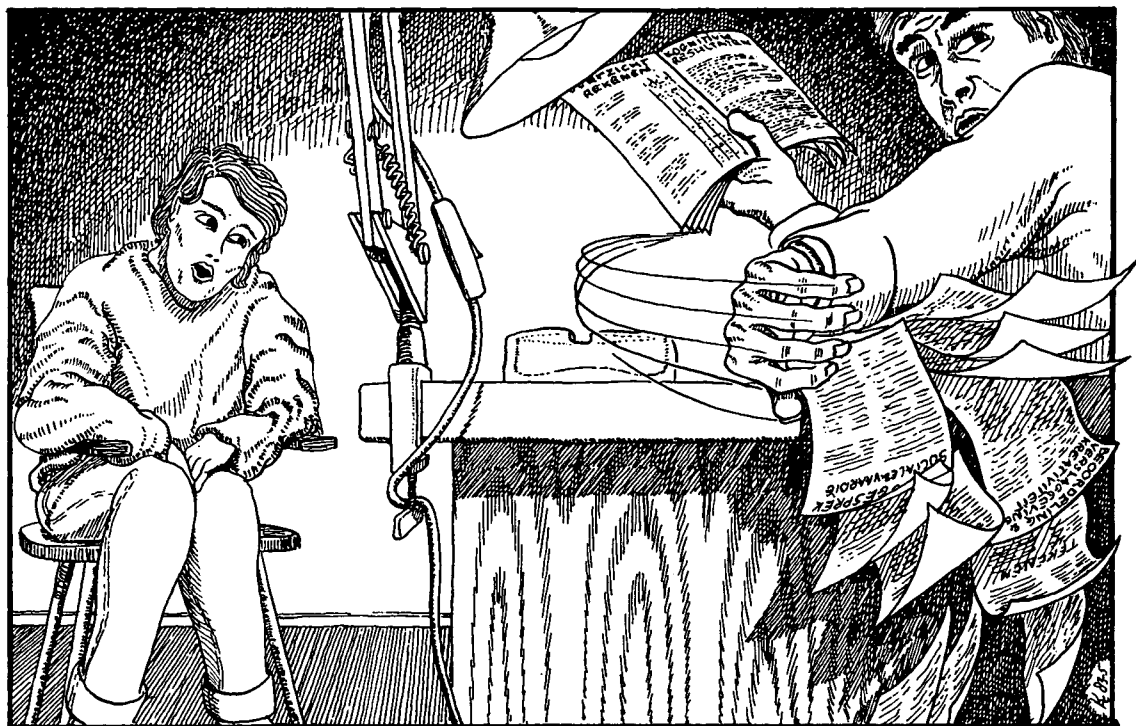
Uit de voorgaande alinea's komt een somber beeld naar voren. Oplossingen gaan óf niet diep genoeg óf zijn alleen realiseerbaar onder erg gunstige condities. Wat maakt de BOVO-problematiek zo ongrijpbaar en taai? Is het wel eerlijk om oorzaken te zoeken in het tekortschieten van leerkrachten in BO of VO of leerlingen?

Leerkrachten in het basisonderwijs werken met heterogene groepen. Dat is een gegeven. In een

heterogene groep is verbreding van het leer- en vormingsaanbod goed mogelijk, ja zelfs een noodzakelijkheid om alle leerlingen bij het klassegebeuren te betrekken. De verschillen tussen kinderen in capaciteiten en voorkeuren creëren een pedagogische situatie die erom vraagt dat andere dan intellectuele capaciteiten ook volop aandacht krijgen en gewaardeerd worden. Een leerkracht die dat wil, kan de heterogeniteit in zijn klas op een positieve manier gebruiken en zelfs de verschillen die er tussen kinderen bestaan tot leer- en gespreksstof maken. Gaat het even later om breuken, staartdelingen, het lijdend voorwerp, of extra begeleiding of extra oefenstof, dan wordt er binnen klas of schoolverband gedifferentieerd en worden tijdelijk meer homogene groepen gevormd.

Hoe anders functioneert het huidige categoriale VO waar van meet af aan tamelijk homogene groepen zijn gevormd binnen verschillende schooltypen. De externe differentiatie die schoolkeuze heet, heeft ervoor gezorgd dat kinderen die even goed (of even slecht) in taal en rekenen zijn, bij elkaar zitten. Belangstelling van kinderen, hun creatieve prestaties, hun sociale vaardigheden zijn op het moment van de schoolkeuze zeer ondergeschikte factoren. In zo'n categoriale VO-school is de pedagogische situatie principieel veranderd en dat leidt tot *versmalling* van het vormingsaanbod. De homogene groepering maakt individualiserende werkvormen schijnbaar overbodig. In havo-vwo-scholen wordt stevig cognitief doorgewerkt onder verwijzing naar de 'diplomamaatschappij' (?) en 'de wens van de ouders' (?). Wie het niet bijhoudt, stroomt af en komt bijvoorbeeld in het lbo terecht, dat noodgedwongen of uit overtuiging het eenzijdig intellectuele flink relativeert, maar daar wel de prijs voor betaalt een 'derdegraadsschool' te zijn waar je je kinderen als het even kan niet heenstuurt.

Natuurlijk is deze beschrijving gechargeerd. Maar hier zit wel de kern van de BOVO-problematiek: in verschillende schooltypen bestaan geheel verschillende voorwaarden en daardoor verschillende waarden. De pedagogische situatie vóór het selectiemoment is wezenlijk anders dan erna. Hier wordt leerstof als middel gezien, dáár als doel. Hier betekent leerstof: alles wat kan bijdragen tot de persoonlijkheidsvorming, dáár: wat door de academische traditie is overgeleverd, keurig



'Zo ... laten we eens kijken wat je presteert met rekenen en taal.'

opgeborgen in verschillende vakjes. Onderwijsge-
venden beschouwen die voorwaarden en waarden
van hun schooltypen vaak als volkomen vanzelf-
sprekende zaken, zodat discussie daarover niet
erg voor de hand ligt. BO-scholen zullen, door
verder invulling te geven aan hun schoolwerk-
plannen, hun identiteit nog bevestigen en zo de
kloof met het huidige – schoolwerkplanloze –
VO nog verbreden. Het lbo lijkt daarbij nog het
meest op het BO omdat beide hun eigen leerlin-
gen niet kunnen uitzoeken.

Binnen de huidige wet op het voortgezet onderwijs kan het selectiemoment natuurlijk (ten dele) worden opgeschoven door verlengde brugperiodes in brede scholengemeenschappen. Daar zal de BOVO-pijn dan ook minder zijn. Door zo'n verlengde brugperiode hoeft er niet automatisch een nieuwe kloof te ontstaan als er tenminste in die brugjaren veel aandacht wordt geschonken aan interne differentiatie. Het is een feit dat veel VO-leerkrachten van nu niet voldoende zijn toegerust om die interne differentiatie waar te maken. Trouwens, ook het meeste lesmateriaal van het

VO is niet gemaakt voor interne differentiatie en ligt didactisch ver achter bij moderne leerpakketten in het BO. Conclusie: een geleidelijke verschuiving van het selectiemoment kan alleen verantwoord plaatsvinden als nascholing en leerplanontwikkeling er gelijke tred mee houden. Het is overigens voor een school goed mogelijk om team- of sectiegerichte nascholing te krijgen en in het kader van die nascholing zelf lesmaterialen te vervaardigen. Menige NLO zit bij wijze van spreken op klanten te wachten.

Schoolorganisatie en schoolwerkplan-ontwikkeling (niveau 5)

Natuurlijk zijn er in VO-scholen allerlei individuele leerkrachten die — zeker in brugklassen — erg leerlinggericht werken. Dat kan zich uiten in de keuze van didactische werkvormen, in de manier van toetsen en cijfergeven, in het omgaan met huiswerk, enz. Maar, veel minder dan in een zesde klas, bepaalt één individuele leerkracht hoe de schoolweek van een brugklasser eruit ziet. Juist door het systeem van vakkensplitsing moet

een brugklasser vele heren dienen. Dat kan extra problemen geven. Zo kan bijvoorbeeld de ruimte die vrijkomt door één leerkracht die geen week-end-huiswerk geeft, gemakkelijk weer worden opgevuld door een collega die daar net weer even anders over denkt.

Met andere woorden: voor de leerling in het VO ontstaat pas een leerlingvriendelijk klimaat als er over allerlei zaken tussen leerkrachten bindende afspraken bestaan.

De schoolorganisatie zal de totstandkoming en de naleving van die afspraken moeten bevorderen. Schoolwerkplanontwikkeling is in VO-scholen (die vaak groot zijn en een systeem van vakken-splitsing kennen) natuurlijk veel noodzakelijker dan in basisscholen. Maar juist in het BO is het schoolwerkplandenken veel verder ontwikkeld dan in het VO. Een van de oorzaken daarvan is het ontbreken van systeembegeleiding in het VO. Veel regionale of plaatselijke begeleidingsdiensten hebben geen of zeer losse contacten met het VO en kunnen aan die situatie zelf weinig veranderen. De landelijke pedagogische centra begeleiden weliswaar op beperkte schaal schoolteams, maar als begeleiding plaatsvindt is dat meestal in het kader van een landelijk onderwijsvernieuingsproject. En dan gaat het om een zeer beperkt aantal scholen die toch al een enorme voor-sprong hebben. De doorsnee VO-school zal dus op eigen kracht een schoolwerkplan van de grond moeten tillen en dat is geen kleinigheid. Temeer daar uitgewerkte modellen van bijvoorbeeld de SLO nog niet voorhanden zijn.

In deze situatie blijven VO-scholen eigenschappen vertonen waardoor BOVO-oplossingen vaak tot mislukken gedoemd zijn. Ik noem vijf voor-beelden:

1 Het beleid van veel schoolleidingen beperkt zich tot een voorzieningen- en knelpuntenbeleid. Een weg uitzetten om systematisch het eigen onder-wijskundig systeem te verbeteren (bijvoor-beeld in de richting van een verlengde brugperio-de of bredere scholengemeenschap) is in veel scholen nergens en nooit aan de orde.

2 Lesgeven en leerlingenbegeleiding zijn veelal gescheiden activiteiten. De leerlingenbegeleiding is daardoor vooral gericht op aanpassing van het individu.

3 Rapportage staat in dienst van de selectie van leerlingen. Slechte resultaten leiden veel automa-

tischer tot gesprekken over disfunctioneren van leerlingen dan bijvoorbeeld over didactische werkvormen.

4 Foutenanalyse, gevolgd door remedial teaching, zijn in het VO zeldzame activiteiten.

5 Veel vergadertijd gaat op aan vakgerichte ge-sprekken per sectie, vergaderingen over rapport-cijfers en vergaderingen over ad hoc problemen. Regelmatige en voltallige vergaderingen waar het pedagogisch klimaat in een bepaalde laag bespro-ken wordt, ontbreken of hebben lage prioriteit.

Schoolwerkplanontwikkeling op zich lost natuur-lijk geen van deze problemen op. Maar elke vorm van schoolwerkplanontwikkeling leidt wel vroeg of laat tot het inzicht dat ook de schoolorganisa-tie een afspiegeling is van verborgen doelstellin-gen. Kijk naar taakurenverdeling, vergaderduur en vergadertijdstip, redenen van lesuitval, taak-verdelingen binnen een schoolleiding, wel en niet bestaande overlegplatforms en snel wordt duide-lijk welke (verborgen) doelstellingen in een school prioriteit hebben.

In de schoolorganisatie ligt een belangrijk deel van de voorwaardenontwikkeling om écht iets aan BOVO-problemen te doen. Zolang die over-legmomenten die voor BOVO-problemen van be-lang zijn, in een school ontbreken of een lage

Vroeger zaten we in de zesde klas te balen. Je zat maar de hele dag tegen diezelfde, half kale kop van je grote voorbeeld, de onderwij-zer, aan te kijken. Je had toen ook nog van die saaie lessen zonder vast rooster. Dan dacht je bijvoorbeeld: Ha fijn, geschiedenis en dan zei die: Je rekenboek op de bank! Je mocht toen wel tussen de middag naar huis om je boterhammen op te eten en een lekker glaasje melk erbij en met een beetje geluk kon je nog een kwartiertje in dat span-nende boek lezen. Ook dat is veranderd. Hier krijg je na het vijfde uur de bel te horen voor de 'grote' pauze, dat is een half uurtje rust. Je kunt dan je broodtrommel leeg eten, nog snel even die overhoring overlezen, even bas-ketballen of gaan kaarten. Na de eerste bel moet je volgens de regels klaar staan om naar binnen te gaan en bij de tweede bel stormt dus iedereen naar binnen. Jeroen

prioriteit hebben, is veel individueel pogen van leerkrachten boter aan de galg gesmeerd.

Naar een oplossing

Wie de BOVO-problematiek tot zover heeft geanalyseerd krijgt de indruk van een Zwarte Piet-spel waarin steeds nieuwe schuldigen kunnen worden aangewezen en anderen van rechtsvervolg worden ontslagen. Maar waar ligt de opening om BOVO-aansluitingsproblemen écht aan te pakken: bij de individuele leerkracht die het probleem zou willen oplossen of bij de schoolorganisatie die dat mogelijk moet maken?

De recente studie van Van den Berg / Vandenbergh over onderwijsinnovatie kiest duidelijk voor veranderingen waarbij de individuele leerkracht een sleutelrol speelt: 'Verder geloven we dat veranderingen bij personen met meer waarschijnlijkheid resulteren in een verandering in de organisatie, indien dat nodig is, dan dat veranderingen in de organisatie resulteren in veranderingen bij een persoon in het hanteren van een innovatie.'

Voor BOVO-overleg houdt dit in dat leerkrachten zélf eerst betrokken moeten raken en overtuigd van de noodzaak tot verandering en niet gedegradeerd moeten worden tot uitvoerders van door anderen gemaakte afspraken of ontworpen materiaal. Consequente toepassing van dit beginsel betekent echter ook dat leerkrachten niets bespaard blijft en dat de vraag 'Zeg maar wat we doen moeten en geef het materiaal maar' zelfs al was het mogelijk nog onbeantwoord zou moeten blijven. Wat hoogstens kan worden aangereikt zijn 'halffabrikaten', bijvoorbeeld in de vorm van voorbeeldmateriaal uit andere projecten. Leerstofafspraken met een afgerond karakter, pasklare lesprogramma's, complete leerlingenprojecten halen weinig uit als de betrokkenheid van leerkrachten er niet aan vooraf gaat.

En er is nogal wat waardoor die betrokkenheid kan worden afgeremd. Veel leerkrachten voelen zich overbelast of willen niet aan onderwijsvernieuwing werken omdat ze denken daarmee de minister een extra (onbetaalde) dienst te bewijzen. Maar er zijn ook dieperliggende bezwaren. De einddoelstellingen van BOVO-overleg blijven vaag en resultaten zullen moeilijk toetsbaar zijn. Bovendien is elk BOVO-discussiestuk (ook dit

artikel) weer onvermijdelijk doorspekt met begrippen waarvan de betekenis erg rekbaar is en waar de meeste leerkrachten van gruwen: heterogeniteit, verbreed vormingsaanbod, in- en externe differentiatie, selectievrij (basis-)onderwijs, vergroting van zorgbreedte, verbreding van doelen enz.

Betekent 'verbreding van vormingsaanbod' dat naast Engels en wiskunde ook koken en muziek belangrijk worden óf betekent het dat een aardrijkskundeleraar wat meer gespreks- en discussiemomenten toelaat? En wat te denken van een aanmeldingsadvertentie van een havo-vwo-school met de volgende tekst: 'Het XYZ-college heeft HETEROGENE brugklassen, dat wil zeggen *alle* leerlingen die afkomstig zijn van een lagere of basisschool die kunnen worden toegelaten, worden geplaatst in dezelfde soort brugklassen. Pas aan het einde van deze brugklas wordt — na intensief overleg — de studierichting (havo — atheneum — gymnasium) gekozen.'

In BOVO-overleg moeten deze spraakverwarringen worden opgelost. En dat is meer dan een kwestie van definiëring. De samenhang tussen de verschillende onderwijskundige begrippen moet gaan leven. Voor veel leerkrachten blijven begrippen als 'heterogeniteit' vaag en vreemd zolang ze niet geïllustreerd worden met voorbeelden uit de eigen schoolpraktijk van nu. Kijk naar een gymnastiek- of muziekles in elke categoriale VO-school en zie hoe daar met zeer heterogene groepen wordt gewerkt (gelet op motorische, respectievelijk muzikale vaardigheden). Dat gebeurt sinds mensenheugenis en niemand ligt er wakker van. Ontdek hoe bepaalde grenzen zeer willekeurig worden getrokken: de ene VO-school past na drie maanden (of vanaf de eerste dag) brugklas streaming toe en denkt dat het écht niet anders zou kunnen. Terwijl een andere VO-school, vier straten verderop al sinds jaren zonder veel ophef een tweejarige brugperiode realiseert. En zo is het met alles. Veel VO-scholen hebben een onderwijskundige vormgeving, die toevallig vanuit de historie van de school zo is ontstaan maar die, eenmaal een feit, een taaie vanzelfsprekendheid bezit.

Het spanningsveld in BOVO-overleg bestaat nu hierin dat het enerzijds vanuit de veranderingsstrategie nodig is leerkrachten met al deze achterliggende aspecten te confronteren en dat anderzijds ook moet worden voldaan aan de behoefte

om iets concreets te ontwikkelen of af te spreken. Te bespreken thema's moeten in het licht van achterliggende BOVO-doelstellingen belangrijk genoeg zijn en anderzijds bij voorkeur aansluiten bij wat er nu al in de school gebeurt en liefst onmiddellijke winst opleveren voor de zesdeklassers van nu.

Het vinden van de goede balans is voor elk BOVO-overleg de beslissende vraag. Het bepaalt of veranderingen blijvend zullen zijn en fundamenteel of oppervlakkig en van voorbijgaande aard.

Concrete invulling in het BOVO-project Zuid-Oost Limburg

In de vorige paragrafen is het Moedertaalonderwijs uit het gezichtsveld geraakt.

Maar bieden niet juist ontwikkelingen als Thematisch Taalonderwijs en Gericht Schrijven de zo gewenste verbreding van het leer- en vormingsaanbod? Natuurlijk wel. Maar als in het 'Raamplan voor het taalonderwijs van morgen' de volgende vier taalgebruikssituaties worden onderscheiden:

- a in het leven van alledag en het schoolleven
- b bij het werken aan thema's en projecten
- c bij het werken in andere vakken (leergebieden)
- d bij het werken aan taal als 'vak'

dan valt binnen het VO alleen d geheel binnen het gezichtsveld van de moedertaalleraar.

Met andere woorden: hoe realiseer je thematisch (to)taalonderwijs in een VO-school waar vakken-integratie nog weinig voorkomt? Natuurlijk zijn er voorbeelden van en ervaringen met taalonderwijs in projecten.⁵

In het Paulusproject in Tilburg wordt bijvoorbeeld gewerkt met 'leren door praten en schrijven' in geïntegreerde lessituaties.⁶

In het BOVO-project Zuid-Oost Limburg wordt hetzelfde geprobeerd. Probleem: hoe maak je 'andere-vakkers' er bewust van dat zij ook taalleraar zijn en dat interesse voor taalgebruikssituaties in hun les ook het leerrendement van de leerlingen daar kan verhogen. Als eye-opener gebruikte het BOVO-project Zuid-Oost Limburg een verzameling schoolboekfragmenten uit BO en VO die op taalgebruik geanalyseerd werden. Deze analyse bevestigde nogmaals hoe pseudo-wetenschappelijk het VO-schoolboekentaaltje vaak is met z'n begripssystemen, definities, verschijnselen, ver-

klaringen, toevoegingen en voorbehouden en tevens: hoe bedroevend ver veel schoolboeken verwijderd zijn van de beleavingswereld van leerlingen van 12 jaar.

Zo werd dus eigenlijk het 'vaktaal-op-school-onderzoek' van Bonset en Kusters op vereenvoudigde wijze opnieuw opgediend, maar nu op een tafel waaraan gewone 'andere-vakkers' hadden plaatsgenomen.⁷ De discussie over de rol van taal in elke leersituatie is erdoor op gang gekomen en de weg werd vrij om het gesprek te gaan voeren over 'taal in didactische werkvormen'. Een aantal leerkrachten heeft daarna kleine vakoverstijgende lessenseries vervaardigd waarin vrij traditionele leerstof aan de orde kwam door middel van veel persoons- en taakgerichte groeps gesprekken van leerlingen. Beschrijvingen van die kleine lessenseries zijn in voltallige teams besproken. Dat gebeurde steeds onder verwijzing naar algemene onderwijskundige aspecten: hoe waren de doelstellingen geformuleerd? welke werkvormen werden gebruikt? wat vonden de leerlingen daarvan? Waar en hoe werd gedifferentieerd? Had de evaluatie ook betrekking op niet-cognitieve aspecten? Was de rol van de leerkracht toch niet te overheersend?

De stand van zaken halverwege 1983 is dat dezelfde werkgroep van BO- en VO-leerkrachten een overstapproject heeft vervaardigd voor leerlingen van de zesde klas. Het project met als thema 'Reizen' wordt uitgevoerd gedurende zes schooldagen in juni van de zesde klas en voortgezet in de eerste zes weken van alle brugklassen. Maar ook dit lesmateriaal (dat wordt gebruikt in alle 25 deelnemende scholen) heeft een exemplarisch karakter. Met andere woorden: het materiaal heeft naast de functie van leerlingenmateriaal vooral ook de functie van discussiemateriaal voor leerkrachten: 'zó zou het kunnen en déze principes zitten erachter'.

Bij het samenstellen van deze kleine stukjes lesmateriaal is de inbreng van het BO een zeer rijke. Hoewel de basisscholen die aan het project deelnemen geen van alle een uitgesproken vernieuwingskarakter hebben blijkt toch dat er veel ervaring voorhanden is met betrekking tot thematisch werken, gebruik van documentatiecentra, didactische gespreksvormen. Maar de ervaring leerde ook dat VO-leerkrachten door kritische vragen te stellen BO-leerkrachten opnieuw leerden kijken naar de mogelijkheden die het basisonderwijs wel

Ik vind ze hier te streng op het vlak van uniformen. Want waarom mag je geen donkerblauwe beenverwarmers dragen? En waarom mogen de ouders lichte blauwe jassen dragen en wij niet? Wat ik wel prettig vind zijn de films of reisjes na het examen. Ik vind wel dat hier een coca-cola automaat moet komen.

biedt, maar die ook daar nog vaak ongebruikt blijven.

Noten

- 1 Zie: G. Ledoux *Aansluitingsproblemen tussen lager en voortgezet onderwijs* p. 122.
- 2 Beschreven in: LWM *Moedertaaldidactiek* p. 266.
- 3 W. Drop en P.J. van Steen 'Eenvoudige tekstanalyse als instrument voor het leren' in: *Tijdschrift voor taalbeheersing* 1980 (jrg. 2), p. 89-113.
- 4 *Weekblad NGL* 2 september 1982, p. 47.
- 5 Een samenvattende beschrijving in: LWM *Moedertaaldidactiek* hoofdstuk 8 en 9.
Zie ook: *Middenschool in Beeld* (SLO, pg OLM, 1981) katern over Taal, p. 12. In dit verband is de opmerking interessant dat 'juist bij thematisch taalonderwijs de heterogene groep voorwaarde is (er wordt bewust gebruik van gemaakt) in plaats van dit als een belemmering te ervaren'. (*Middenschool in beeld*, katern over Taal, p. 20.)
- 6 Zie DCN-cahier nr 10 *Moedertaalonderwijs en andere vakken*.
- 7 Zie: LWM *Moedertaaldidactiek* hoofdstuk 10.
- 8 De overige literatuurverwijzingen staan achterin dit nummer.