

VERANDERINGEN IN EN OM DE TAALTUIN

de taaltuin

Op de Snellius Scholengemeenschap in Amstelveen spelen de lessen Nederlands zich voor het merendeel af in de 'taaltuin'. De taaltuin is een drie lokalen grote ruimte waarin leerlingen en docenten van drie klassen tegelijkertijd kunnen werken.

Ontwikkelingen en veranderingen die zich vanaf het begin (1974) in de taaltuin hebben voorgedaan, gingen steeds gepaard met evaluaties en discussies, zowel mondeling als schriftelijk.

In Moer 1977/1 beschreven twee taaltuindocenten hun onderwijsopvattingen, hun verwachtingen, en de eerste ervaringen en veranderingen in het onderwijs in de taaltuin. In Moer 1977/3 brachten drie docenten verslag uit van hun taaltuinervaringen, keuzes en overwegingen die daarbij een rol speelden. In Moer 1980/3 gaven drie taaltuindocenten aan hoe zij het leesonderwijs aanpakten (en waarom juist zo) en hoe leerlingen daarmee omgingen.

Van de docenten die bij de oprichting van de taaltuin betrokken waren, zijn nu alleen Otto de Kat en Niek Max nog werkzaam als docent Nederlands op de Snellius Scholengemeenschap. Anne Nederkoorn sprak met hen.

Achtergronden

Aan het einde van de jaren zestig heerste er algemene onvrede met de bestaande situatie van het onderwijs. Op de universiteiten werd dat duidelijk, en ook in het middelbaar onderwijs.

In 1968 werd de Mammoetwet ingevoerd. Toen was er voor het eerst sprake van brugklassen: eerste klassen waarin kinderen zaten

die naar verschillende onderwijsafdelingen zouden gaan (op een scholengemeenschap als de Snellius zaten toekomstige mavo-, havo- en vwo-leerlingen samen in één klas). Er werd veel gediscussieerd over de inrichting van het onderwijs en hoe aan leerlingen met verschillende achtergronden en houdingen ten opzichte van het onderwijs, in één klas kon worden les gegeven. De tien leraren van de Snellius-school discussieerden ook, ze kwamen regelmatig bij elkaar om te overleggen. Dat ging

dan van: 'deze oefening is typisch van een vwo-moeilijkheidsgraad, dus die moet zó beoordeeld worden. Hoe stellen we criteria voor de beoordeling van deze vragen? Als een leerling dit antwoord geeft, krijgt ie/ze een zesje...'

'Nou, daar zagen we meteen al de belachelijkheid van in. Zo wilden we geen van allen bezig zijn.'

Op onderwijsgebied hadden de leraren bijna allemaal een andere achtergrond. Twee van hen kwamen uit het basisonderwijs. (Iemand uit het basisonderwijs viel meteen op hoeveel belang er werd gehecht aan het concept van gescheiden vakken in het middelbaar onderwijs. Dingen waren alleen maar binnen de afzonderlijke leervakken belangrijk, een onderwerp hoorde in één vak. In het basisonderwijs liep dat in elkaar over. Dan besteedde je nu eens aandacht hieraan, dan weer daaraan.)

Anderen behoorden tot de generatie van de Maagdenhuis-bezetting, of tot de kritische leraren.

Ideeën en experimenten

De Snelliusschool was aanvankelijk verspreid over drie gebouwen in Amstelveen. Toen de bouwplannen voor het grote gebouw aan de Startbaan ontwikkeld werden, stelde een van de leraren voor om van drie lokalen de muren weg te laten, zodat één grote ruimte beschikbaar kwam. De leraren vatten het plan op, een vorm van team-teaching te gaan uitoefenen; ze wilden met meer docenten tegelijk aan meer dan één klas lesgeven. Daartoe was het nodig om naar elkaar toe verantwoording af te leggen van je doen en laten, je moest ook weten wat de anderen van je verwachtten. Geprobeerd werd om een gemeenschappelijke visie op didactische aanpak, de pedagogie van het onderwijs en de vakinhoudelijke zaken, onder woorden te brengen.

Aan vakinhoudelijke aspecten werd de meeste aandacht geschonken. Duidelijk was, dat eigen programma's gemaakt moesten worden, en dat per programma de onderwijsdoelen zouden worden vastgesteld. Over de manier waarop aan die uitgangspunten vorm gegeven kon worden, liepen de meningen uiteen.

Eén van de twee uiterste, meest extreme ideeën, was om een les te beginnen vanuit een chaos. De leraar had daarbij globaal de

structuur van de les en van wat geleerd moest worden in het hoofd, maar de leerlingen bepaalden uiteindelijk zelf het verloop van de les. Wel zou worden aangegeven hoe ze de les zouden kunnen benutten, maar ze zouden daarnaast de mogelijkheid tot zelfinvulling hebben. Leerlingen zouden zo min mogelijk gestuurd worden door de leraren.

Het andere uiterste idee was om niet de hele sturing uit handen te geven, en als leraar wel duidelijkheid te geven over de structuur en het verloop van een les. Aan dit idee lag de overtuiging ten grondslag dat mensen lijnen, grenzen nodig hebben om zich te kunnen oriënteren, om hun vrijheid aan te kunnen relateren. Al tijdens het overleg zagen twee leraren Nederlands het niet zitten, later haakte ook een derde af. Er kwamen toen al een paar nieuwe collega's.

Bij wijze van voorbereiding op het onderwijs in de taaltuin zijn experimenten uitgevoerd. Voor het eerste experiment waren de lessen Nederlands zó geroosterd, dat alle derde klassen gedurende hetzelfde uur Nederlands hadden. De leerlingen uit de verschillende klassen konden dan kiezen of ze 'cabaret' wilden doen bij de leraar, of 'theater' bij de leraar, etc. Dat was al meteen moeilijk te accepteren door andere docenten in de school, want de leerlingen liepen door de gangen, praatten met elkaar ... dat hoorde niet in een school.

Tijdens dat experiment bleek dat de keuzevrijheid voor leerlingen te groot was. Leerlingen waren er nou eenmaal niet aan gewend (in geïmproviseerd) zelf te bepalen wat je voor jezelf nodig, goed of fijn vindt en dat als uitgangspunt te nemen voor je eigen leren.

Na de eerste ideeën over de taaltuin en de experimenten vooraf, bleek het nog moeilijk om, toen eenmaal de taaltuinruimte ter beschikking zou komen en de docenten zouden gaan samenwerken, te komen tot een ondubbelzinnige visie op het onderwijs. Aan welke voorwaarden het onderwijs zou moeten voldoen was nog niet duidelijk onder woorden gebracht. De docenten Nederlands wilden zich een concretere voorstelling vormen van het onderwijs in de taaltuin. Dankzij een subsidie konden ze daarbij begeleid worden door agogen.

Een van de eerste punten die de begeleidster aan de orde stelde, was: Wat verstaan jullie onder goed onderwijs (hoe zou het onderwijs

moeten functioneren; aan welke voorwaarden moet het onderwijs voldoen)? Daar kwamen toen tien verschillende omschrijvingen van wat men goed onderwijs vond, uit naar voren.

Tijdens een weekend in Bergen met de agogen, werden ideeën duidelijk gemaakt. Niemand had daarvoor een theoretisch model in zijn/haar achterhoofd, de ideeën die ontstonden zaten in de hoofden van de leraren Nederlands en waren bijvoorbeeld:

- Het leren zou worden gestimuleerd wanneer leraar en leerling op een soort contractbasis met elkaar zouden samenwerken, 'op gelijkwaardige basis'. Ze zouden afspraken maken, zoals: als jij zorgt dat je dat-endat voor elkaar krijgt, of dáármee aan de gang gaat, dan zorg ik daar-en-daarvoor.
- Om ervoor te zorgen dat leerlingen plezier houden (krijgen) in lezen (of om ze er uiteindelijk toe te brengen de *Max Havelaar* te gaan lezen), zou moeten worden uitgegaan van wat ze al lezen. (Misschien is dat voornamelijk zoiets als de *Margriet*. Nou, dan beginnen we bij de *Margriet*. 'Het is belangrijker dát ze lezen dan wát ze lezen.') Daar-toe was een soort talenpracticum noodzakelijk.
- Er zou met 'blokken' kunnen worden gewerkt. Naast één los uur voor instructie zouden leerlingen een les van twee achtereenvolgende uren (het blokuur) kunnen gebruiken voor zelfwerkzaamheden.
- De programma's zouden voor 99% groeps-werk moeten zijn.
- De indelingscategorieën van mavo/ha-vo/vwo zouden moeten worden doorbroken, door leerlingen uit de verschillende afdelingen door en met elkaar te laten werken in de taaltuin.

De taaltuin (effecten, bijstellingen, ontwikkelingen)

In 1974 werd begonnen met onderwijs in de nieuwe taaltuinruimte. Doordat een traditionele achtergrond ontbrak, moesten (onvoorziene) consequenties en ervaringen in de praktijk uitwijzen wáár en wélke dingen beter veranderd konden worden.

Het idee dat leraar en leerling konden samen-

werken op een soort contractbasis, bleek niet te werken, omdat de basis van leraar en leerling nou eenmaal niet gelijkwaardig wás. 't Was meer een trucje van de leraar om leerlingen aan het werk, aan het leren, te krijgen.

De blokken bleken beter te functioneren wanneer daarin een korte instructie vooraf was opgenomen. Daarna was er veel tijd om te werken in en om de taaltuin, gevolgd door een korte nabespreking.

Aanvankelijk zaten tijdens de instructie drie klassen verdeeld over de taaltuin, later werden de kleine lokaaltjes grenzend aan de taaltuin, erbij gebruikt.

Het oorspronkelijke idee om de indelingscategorieën te doorbreken door in de onderbouw parallelklassen uit mavo, havo en vwo te laten samenwerken, werkte niet. Leerlingen bleken toch klasgewijs bij elkaar te klitten. De (in de school) gecreëerde verschillen waren te groot. In het begin konden leerlingen er ook voor kiezen om niet aan het onderwijs deel te nemen. Achteraf moesten ze dan wel proberen te beargumenteren waaróm ze het niet deden. Het kon gebeuren dat van de 90 leerlingen die bij het begin van de les aanwezig waren, na een kwartier nog de helft over was. Leerlingen bleken de school (een 'les') toch te (blijven) zien als een verplichting, en hun tijd liever elders (met andere dingen) door te brengen.

Reacties binnen de school

De oprichters van de taaltuin hebben ijzer met handen willen breken. Zij dachten: 'Als een groep in de school zo te werk gaat als wij, dan zal dat een uitstralingseffect hebben op mensen van andere secties.' Maar juist een tegenovergestelde reactie werd bereikt: mensen gingen er tegenin.

Al vanaf '74 was er sprake van polarisatie binnen de school. Ook met betrekking tot de vakinhoudelijke kanten van het vak Nederlands verschilden de opvattingen. De sectie Nederlands vond bijvoorbeeld dat een chronologisch overzicht van de literatuurgeschiedenis geen vereiste is voor goed literatuuronderwijs. Verder waren de docenten Nederlands voor een verschuiving van 'kennisoverdracht' naar 'ervaringsleren'. Voor ervaringsleren was groeps-werk noodzakelijk; het leerresultaat van een groep is altijd hoger dan dat van een individu, ook voor ieder afzonderlijk binnen zo'n groep.

Ervaringsleren kon alleen succes hebben, wanneer leerlingen in staat zouden worden gesteld om buiten de school informatie te verzamelen. Ook dat laatste vormde voor de rest van de school een bedreiging.

Binnen de docentencultuur waarin onder andere de opvatting heerst dat schoolcijfers objectieve gegevens zijn, bleek het ter discussie stellen van 'cijfers geven' niet te worden geaccepteerd. De leraren Nederlands doorbraken de docentencultuur niet alleen door aan cijfers niet langer de eigenschap van objectieve gegevens toe te kennen, maar ook door met drie leraren tegelijk les te geven, een situatie waarin je je als leraar kwetsbaar, want voor iedereen zichtbaar, opstelt.

Nieuwe docenten

De visies die in het begin door de leraren zijn geformuleerd zijn nooit opgeschreven, en dus ook niet in geschreven vorm doorgegeven. Wel is geprobeerd om nieuwe docenten telkens zo goed mogelijk op de hoogte te stellen van de ontstaansgeschiedenis van de taaltuin. De leraren hebben nieuwe docenten tijdens sollicitatiegesprekken uitvoerig hun onderwijsopvattingen duidelijk laten maken (voldoende vakkennis alléén vormde geen garantie voor toelating). Na een zware toelatingsprocedure werden ze uiteindelijk aangenomen en dán pas vielen ze in een gat, want dan moesten ze veel dingen zelf verder uitzoeken. Dat was een groot probleem, en het is nog stéeds zo dat mensen al werkende zélf moeten ontdekken hoe het gaat. Een gevolg daarvan is, dat nieuwe docenten hun eigen interpretaties gaan geven van de taaltuin.

De taaltuin in deze tijd

Op dit moment wijkt de taaltuin meer af van de oorspronkelijke plannen dan ooit tevoren, de achterliggende gedachten zijn eigenlijk steeds minder belangrijk geworden. Er zijn wel goede dingen gebleven, zoals het feit dat leerlingen zelf op zoek gaan naar informatie, de knipselarchieven (er is nog steeds een moeder die het onderbouwarchief ordent en aanvult), het werken in groepsverband. Dat is er nog steeds en dat is goed. Ook het maken van nieuwe programma's ('wat gaan we doen van

kerst tot paas?') is nu nog net zoals vroeger, al worden ook vaak programma's die eenmaal bewezen hebben dat ze goed werken, in volgende perioden opnieuw gebruikt.

De gang van zaken lijkt wat versterker, wat minder levendig dan vroeger, maar dat kan ook voor een groot deel aan jezelf liggen. Als docent loop je jezelf wel steeds te verzetten, te verantwoord, je doen en laten goed te praten.

Ongemerkt zijn er steeds meer aanpassingen aan de heersende onderwijsopvattingen bij gekomen. Er zijn bijvoorbeeld cijfers verschenen op enkele rapportlijsten van havo-4. De keuzevrijheid van leerlingen is ook veel minder geworden. Die beperkt zich nu voornamelijk tot de vrijheid van keuze voor een bepaalde vorm ('je mag het in een gedicht doen, of in een verhaaltje, of in briefvorm') of, met name in de bovenbouw, voor een bepaald onderwerp waarover een leerling iets wil uitzoeken.

Er is nu in de overleggen steeds meer aandacht voor de vorm. De inhoud begint steeds meer herhaald te worden. In de hogere klassen is wat de vorm betreft sprake van een vast stramien. Afgezien van de vraag of dat goedkeuring verdient of niet: het kán niet anders, het is niet anders mogelijk.

In het begin werd een zeker leergedruis toegestaan, niet boven een bepaalde grens uit. 't Is nu te lawaaiig. Rust is nodig, die is er nu te weinig. Een leeromgeving moet rustig zijn. Leerlingen moeten zich kunnen concentreren. De bezuinigingen van minister Deetman hebben ertoe geleid dat steeds grotere groepen leerlingen in de taaltuin een plaats moeten vinden. Leraren hebben minder tijd voor elke leerling afzonderlijk.

Verschillen in normen en waarden

Wat de oudere leraren nu als verlies (nadelig) voor de taaltuin zien, zien jonge leraren vaak als winst. Bijvoorbeeld het gegeven dat leerlingen zelf om cijfers vragen. 'Leerlingen vragen er zelf om, dat moeten we respecteren en eraan tegemoet komen', wordt gezegd. Het al of niet cijfers geven staat weer ter discussie, terwijl het voor de eerste taaltuin-docenten een uitgemaakte zaak was dat cijfers voor een vak als Nederlands niks zeggen.

Veel leraren Nederlands zijn ook mentor en hebben derhalve veel met cijfers te maken

(leerlingen die met cijferproblemen bij hen komen). Het vak Nederlands wordt dikwijls beschouwd als een zogenaamd zacht vak, dat niet al te serieus hoeft te worden genomen. De leraren Nederlands beseffen dat en zoeken naar een middel om toch mee te kunnen praten met mensen van 'hardere', meer serieus genomen vakken. In dat opzicht bieden cijfers een mogelijkheid. Het is geen algemeen geaccepteerd gegeven (meer) dat de vaardigheden binnen het vak Nederlands te gecompliceerd zijn om in simpele cijfers te kunnen weergeven; het vak Nederlands wordt niet erkend als 'anders dan andere vakken' en dus wordt ook een alternatieve manier van beoordelen moeilijk geaccepteerd.

In de exacte vakken is het 'ervaringsleren' veel gemakkelijker geaccepteerd. Ouders zijn daarin onkundig, en ze weten dat in de wetenschap de geleerden ook proefjes doen. In het moedertaalonderwijs is iedereen deskundig. Ouders hebben grammatica-onderwijs gehad en lees- en schrijfoefeningen, stelopdrachten, samenvattingen, op de traditionele manier. Ze hebben het beheersen van die losse vaardigheden leren waarderen als een belangrijk onderscheidingsmiddel (aan taal ontleen je een deel van je eigen waarde). Ontkenning, door anderen, van datgene wat je zelf als waardevol hebt (moeten) leren aanvaarden, roept verzet op.

Opvattingen en inzichten

'Onze houding tegenover leerlingen is niet veranderd in de loop der tijd. Wel zijn we ouder geworden en in die zin zelf veranderd (ervaringen rijker). Ons uitgangspunt is nog altijd dat het belang van de leerlingen voorop staat. In een school als deze (met het heersende schoolstelsel) is te weinig aandacht voor de rol van kinderen in de school. Kinderen staan voor ons op de eerste plaats, niet (de belangen van) leraren.'

Het grondprincipe van de taaltuin was: vrijheid voor de leerlingen. Maar binnen een onvrij systeem (wat het heersende schoolstelsel is) kun je niet voor een deel iets als vrijheid propageren. Daarvoor is het nodig dat de hele school achter de ideeën staat. Dat betekent ook dat de school mensen aanneemt op hun ideeën en dat daarbij vakkennis alléén niet genoeg is.

Het heersende onderwijssysteem is gebaseerd op wantrouwen, en op wat mensen niet kunnen. Het wordt geaccepteerd als een algemeen gegeven dat problemen bij het functioneren van het onderwijssysteem niet het gevolg zijn van tekortkomingen van dat systeem, maar te wijten zijn aan 'gebreken' van de leerlingen zelf. Leerlingen worden daar onzeker van. Ze leren een bepaalde hoeveelheid stof voor een cijfer. Een leerling moet bijvoorbeeld 400 Engelse woordjes leren, doet dat, maakt er een tentamen over, weet er een poos na het tentamen niets meer van. 'Dat hoeft toch ook niet, ik heb het tentamen toch al gemaakt.' Een leerling uit bijvoorbeeld een vijfde klas komt bij de decan met de mededeling alwéér een drie te hebben voor de 400 Engelse woordjes, en ze wel nooit te zullen leren. De decan zegt, rustig recapitulerend: 'Vijfde klas, dan heb je toch al heel wat achter de rug, dan kun je toch al heel wat. Een rij Engelse woordjes moet haast wel een kleine moeite voor je zijn.' Met meer zelfvertrouwen maakt de leerling het tentamen nog eens en zelfs heel goed. De taaltuin heeft nooit echt helemaal zo gefunctioneerd als bij de aanvankelijke plannen was voorgesteld, maar dat is altijd zo met een ideaal. 'Ik had het niet willen missen.' 'Ik ook niet.' 't Was echt leuk.' 'We hebben veel ervaringen opgedaan.' 'Ik zou ook nooit meer anders onderwijs kunnen en willen geven dan zo.'

'Wat we tien jaar geleden wilden was eigenlijk: de maatschappij veranderen. We dachten toen dat de school daarbij een voortrekkersrol zou kunnen vervullen. Nu zijn we tot het inzicht gekomen dat het onderwijs pas verandert nádat in de maatschappij veranderingen hebben plaatsgevonden. Het onderwijs kan niet de voortrekkersrol vervullen; het komt altijd ná de andere sectoren in de maatschappij.'

En verder

'Als "oudere" wil je eerst niet erkennen dat de onderwijssituatie nu anders is. Maar je moet proberen nu weer iets anders te doen.'

Als in deze tijd aan een schoolbestuur (en een schoolgebouw-architect) het plan voor een taaltuin zou worden voorgelegd, zou dat waarschijnlijk niet zo gemakkelijk worden goedgekeurd. Begin jaren '70 ging dat heel gemakkelijk. Alles wat nieuw was, was interessant en

verdiende voorkeur. De schoolleiding gaf haar goedkeuring zonder duidelijk voor ogen te hebben wat de consequenties ervan waren. Misschien zou ergens anders, in een andere, volgende periode, weer eens zoiets als een taaltuin kunnen opbloeien, als daar op een bepaald moment weer zo'n groepje van tien enthousiastelingen bij elkaar komt.

**Paula Bosch
&
Alijn van Hoorn**

HAALT DE TAALTUIN DE JAREN NEGENTIG?

Onderstaand verslag is de weergave van een lezing zoals die in september 1986 gehouden werd tijdens een conferentie over 'Het Schoolvak Nederlands'. Eerder werd deze lezing gepubliceerd in het conferentieverslag, uitgegeven door de VALO-M.

Wij, Alijn van Hoorn en ik, zijn vandaag gevraagd hier aanwezig te zijn, omdat wij het kennelijk nog 'anders doen'. Hoewel ik weet van een enkele andere school en het vermoeden heb dat veel meer scholen vergelijkbare onderwijsveranderingen hebben ingepast in hun bestaande systeem, behoren wij nog steeds tot de uitzonderingen. Vandaar! Realiserend dat ik voor een keur van mensen uit de wetenschap c.q. het onderwijs spreek, wil ik wat terughoudend zijn ten aanzien van theorieën, die achter de taaltuingedachten liggen. Deze voordracht zit als volgt in elkaar: Allereerst zal ik de taaltuingeschiedenis oprakelen, dan zal Alijn van Hoorn een programma, zoals dat momenteel in de onderbouw draait, uiteenzetten. Vervolgens vertel ik iets over een belangrijk programma in de bovenbouw. Tenslotte zal ik het zeer van de Deetman-distel, de no-nonsense gevoelens van velen en het effect hiervan op het onderwijs in de taaltuin bespreken.

Errata

In het 'In memoriam Co van Calcar', geschreven door S. Soutendijk en afgedrukt in *Moer* 1987/1, stonden drie fouten:

pag. 5, 1e kolom, laatste regel:
glansbobbels (i.p.v. ...knobbels)

pag. 6, 1e kolom, tussenkopje:
Pleiten, stellen, pleiten (i.p.v. 3x pleiten)

pag. 6, 2e kolom, regel 4 boven kopje:
... in Co's ogen een concrete (i.p.v. geen).