

NA-SCHOOL-TIJD

Nascholing in het kader van het SIO-project

nascholing

Als je school deelneemt aan het SIO-project, kun je nascholing volgen met collega's van gelijkgestemde scholen. Of je het allemaal eens zult zijn over de inhoud van je onderwijs, is maar zeer de vraag. Uit haar ervaring als begeleidster van nascholingsgroepen kan Dorée de Kruijk echter wel zeggen, dat deelnemers het iedere keer weer zinvol vinden ideeën uit te wisselen en elkaars lessen en schoolonderzoeken te bespreken. Ook na schooltijd.

Op scholen die deelnemen aan het project Scholen In Ontwikkeling (verder afgekort als het SIO-project) kunnen docenten zes maal per jaar een middag worden uitgeroosterd om nascholing te volgen. Het idee daarachter is, dat de school de geïnvesteerde tijd ruim terug verdient, doordat het effect van deze nascholingscursussen zich ook na de na-school-tijd doet voelen.

Binnen het project wordt een zeer breed scala van scholingsmogelijkheden geboden. Alleen al voor het vak Nederlands kunnen scholen of individuele docenten zich voor verschillende cursussen inschrijven. In dit artikel gaat het vooral over de cursus die bestemd is voor docenten Nederlands van eindexamenklassen. Daarin passeren de verschillende onderdelen van het schoolonderzoek Nederlands de revue. Voordat ik nader inga op de inhoud van de cursus en ervaringen van de deelnemers met verschillende examenonderdelen, zal ik hierna eerst globaal aangeven wat het SIO-project inhoudt en hoe de cursusgroepen zijn samengesteld.

Het SIO-project

Tot augustus 1986 bestonden er in het voortgezet onderwijs drie vernieuwingsprojecten: Mavo-project, Middenschoolproject en ISG-project (integratie van scholengemeenschappen, het vroegere avo-lbo-project). Na deze datum moesten scholen van de drie projecten zich aansluiten bij het SIO-project om gebruik te kunnen maken van faciliteiten als schoolbegeleiding en nascholingscursussen. Onder de begeleiders braken bij deze samensmelting de bekende fusie-ziekten uit; bij het binnendringen van vreemde elementen treden ieders afweersystemen nu eenmaal in werking. Voor de deelnemers aan de cursussen zijn de ziekteverschijnselen grotendeels verborgen gebleven, behalve dan dat sommige cursisten te maken kregen met andere begeleiders.

Landelijk gezien gebeurt er nu het volgende: scholen kunnen zich voor het vak Nederlands inschrijven voor drie verschillende, regionaal georganiseerde cursussen, elk zes bijeen-

komsten van drie uur. Ook kunnen hele vakgroepen zich inschrijven voor sectie-ondersteuning van minimaal twee bijeenkomsten. Begeleiders zijn docenten uit het voortgezet onderwijs met taakuren en/of NLO-docenten met formatie-eenheden. Voor de regionaal georganiseerde cursussen zijn drie soorten programma's opgesteld, namelijk voor beginnende vernieuwers, voor docenten van brugklassen en voor docenten van eindexamenklassen. Docenten kunnen zich dus inschrijven voor een basisprogramma, een brugfaseprogramma of een afsluitingsprogramma. In Utrecht, Groningen, Eindhoven en Sittard zijn in het cursusjaar 1986/'87 twee of meer verschillende programma's gedraaid.

Deze programma's worden in het begin van het jaar met de deelnemers zoveel mogelijk toegesneden op hun eigen lespraktijk. Differentiatie, variatie in werkvormen, determinatie, en ontwikkelingen in de didactiek van spreken, luisteren, schrijven en lezen komen in elk programma voor.

De cursusgroep

De meeste deelnemers zijn afkomstig uit mavo en lbo, enkelen komen van zeer brede scholengemeenschappen. Veel deelnemers kampen met versnippering van hun aandacht doordat ze meer vakken moeten geven. Bij een dalend leerlingenaantal worden zogenaamde slapende bevoegdheden in werking gesteld, waardoor docenten van andere vakken met een hoofdakke, dus met bevoegdheid Nederlands, een paar uur Nederlands moeten gaan geven en/of docenten Nederlands met een tweede bevoegdheid het tweede vak moeten geven. De sectie Nederlands wordt dan zeer groot en docenten kunnen vaak slechts geringe aandacht aan het vak Nederlands geven. Daar komt nog bij dat elke sectie bij een dalend leerlingenaantal vergrijsd. Dit alles maakt dat het klimaat voor een vernieuwingsbeleid niet bepaald gunstig is.

Voor de nascholing houdt dit in dat een belangrijke doelstelling niet gehaald kan worden, namelijk de doorwerking van de SIO-doelen op sectieniveau. Officieel zijn de cursisten afgevaardigden van hun sectie, bespreken ze hun bevindingen en voeren ze de try-outs met sectiegenoten uit. Op die manier kan er sprake zijn van een weerslag van de nascholing bin-

nen een sectie. In de praktijk zijn de cursisten echter vaak eenlingen binnen hun sectie, waardoor nieuwe ontwikkelingen en try-outs beperkt blijven tot geïsoleerde pogingen.

Differentiatie en determinatie

Zowel mavo- als lbo-examens kunnen landelijk op C- en D-niveau worden afgelegd. Op lbo-B-niveau kunnen leerlingen naar keuze van de school een regionaal examen afleggen en op lbo-A-niveau een schoolafsluiting.

Regionale B-examens worden op vrijwillige basis opgezet door docenten uit de regio, eventueel ondersteund door een docent van een NLO. Scholen kunnen hun leerlingen dit examen voorleggen, maar zijn daartoe niet verplicht. Een school kan voor het ene vak wel deelnemen aan een regionaal examen en voor het andere vak een eigen schoolexamen afnemen. De regionale examens lijken inhoudelijk en qua vorm meestal sterk op de landelijke examens op C- en D-niveau.

Op een klein aantal scholen experimenteert men ermee de leerlingen de mogelijkheid te bieden verschillende vakken op andere niveaus af te sluiten. Dat betekent dat mavo-leerlingen praktijkvakken in hun pakket kunnen opnemen en dat lbo-leerlingen een avo-pakket kunnen samenstellen. (Deze laatste mogelijkheid is op sommige scholen niet toegestaan vanwege gebrek aan toekomstperspectief in vervolgopleiding en werkveld.) Een dergelijke gemengde mavo-lbo-afsluiting noemt men ook wel een (gemengd) geprofileerde afsluiting.

Hoewel deze afsluiting wel in de SIO-doelstellingen voorkomt, wordt ze op de meeste SIO-scholen niet als een vooruitgang gezien en dus niet nagestreefd. De gevolgen van invoering van een geprofileerde afsluiting hoeven in de nascholingscursus dus niet naar voren te komen.

De niveauverschillen en de determinatie, waardoor docenten Nederlands zich voor bijna onoplosbare problemen gesteld zien, komen wel aan de orde. De verhalen over B-leerlingen die D-teksten beter maakten dan D-leerlingen zelf, worden graag en vaak verteld. Hiermee zijn we voortijdig aangeland bij het onderwerp 'determinatie', dat door deelnemers aan SIO-werkgroepen als een van de grootste problemen wordt ervaren. Voordat ik hier nader op inga, zal ik eerst de inhoud van de cursus be-

schrijven aan de hand van de gang van zaken bij de groep in Groningen.

De cursus

In de loop van het jaar komt de werkgroep zes maal gedurende drie uur bijeen op een woensdagmiddag. Uitwisseling van ervaringen, bij elkaar in de keuken kijken, is een van de meest geliefde bezigheden in de werkgroepen. Vandaar dat de eerste keer het bekijken van ieders schoolonderzoekregeling op het programma staat. Daarbij worden de criteria aan de orde gesteld waaraan goede toetsen dienen te voldoen, zoals betrouwbaarheid, transparantie, validiteit. De deelnemers bespreken van verschillende onderdelen uit de schoolonderzoekregelingen, in hoeverre ze aansluiten bij het voorgaande onderwijs, hoe de leerlingen zich erop kunnen voorbereiden en in hoeverre ze weten waarop ze worden beoordeeld.

In deze bijeenkomst wordt ook gekeken waar toe de ministeriële beschikking voor eindexamens mavo en lbo op C- en D-niveau de scholen verplicht. 'Het schoolonderzoek strekt zich uit over alle onderdelen luisteren, spreken, lezen, schrijven en voorlezen', staat er. Vervolgens worden in de beschikking de vaardigheden spreken, luisteren en voorlezen nader toegelicht en van voorbeelden voorzien. Er 'kan' van alles: gespreks- en/of discussievaardigheid; bij spreken/luisteren gebruik maken van gelezen fictionele en/of zakelijke teksten; luisteren afzonderlijk toetsen; andere toetsingsmiddelen bij onderdelen die ook in het centraal schriftelijk eindexamen voorkomen. Tot zover de ministeriële beschikking.

Dit is het moment waarop de begeleiders hun doelstellingen kunnen verduidelijken: dat je met de geboden vrijheid zeer creatief om kunt gaan en dat het zeker de moeite loont verschillende toetsvormen en eventueel andere toetsinhouden (aansluitend bij je onderwijs) nader te onderzoeken.

Een vol programma voor de eerste bijeenkomst, waardoor allerlei zaken oppervlakkig moeten worden afgedaan, maar daar staat tegenover dat een aantal onderdelen die nu alleen maar worden aangestipt, in de loop van het jaar uitgebreider aan de orde zal komen.

En verder

De andere bijeenkomsten zijn volgens een vast patroon opgebouwd. Eerst wordt besproken wat de ervaringen zijn met de lessen of lesonderdelen die zijn uitgeprobeerd na de vorige bijeenkomst (huiswerk-bespreking dus). Dan wordt het volgende onderwerp theoretisch ingeleid aan de hand van een bundeltje artikelen.¹ In het tweede deel van de middag maken deelnemers de theorie of onderdelen ervan geschikt voor hun eigen schoolonderzoekregeling. Daarna wordt afgesproken welke onderdelen de cursisten in de klas zullen beproeven. De tweede bijeenkomst is gewijd aan spreken en luisteren. De bedoeling is tweeledig: aantonen dat er meer mogelijkheden bestaan om deze vaardigheden te toetsen dan alleen een monoloog en een luistertekst met vragen; en manieren aangeven om spreken en luisteren betrouwbaar en controleerbaar te beoordelen. De toepassing van discussie, rollenspel en observatieformulieren wordt besproken. Tijdens het tweede deel van de middag ontwerpen de cursisten een gedeelte van een schoolonderzoek spreken/luisteren, dat in de SO-regeling van hun school past. Daaronder vallen: een leerlingenhandleiding waarin organisatorische en inhoudelijke gegevens staan, een beoordelingsformulier en de beschrijving van eraan voorafgaand onderwijs.

De derde bijeenkomst gaat over voorlezen. De voorbereiding door de leerling en het gebruik van een beoordelingsschema staan centraal. Als mogelijkheden om voorlezen te koppelen aan andere vaardigheden komen aan de orde: koppelen aan een boekbespreking, waarbij twee cijfers te verdienen zijn, en koppelen aan een luisteroefening voor de klas. Dat kan bijvoorbeeld doordat de leerling de klas van tevoren drie vragen geeft, die na het voorlezen besproken worden.

In het tweede deel van de middag ontwerpen de cursisten weer een leerlingenhandleiding, een beoordelingsschema en/of eraan voorafgaande lessen.

De bijeenkomsten 4 en 5 gaan over boeken lezen. Aan de orde komen de vragen die docenten over boeken stellen, de samenstelling van een boekenlijst en de manieren waarop leeservaringen verwerkt kunnen worden. Veel vragen over boeken dienen vooral de controle en/of zijn gericht op tekstbegrip. Vragen over de mogelijke betekenis van het boek voor een

lezer, over de innerlijke samenhang, over de geloofwaardigheid worden in een mondelinge toetssituatie maar zelden gesteld. Zeker als de mondelinge toets ook een cijfer voor spreken moet opleveren, kunnen deze zelden gestelde vragen van belang zijn, omdat ze gemakkelijker kunnen leiden tot een gesprek, een uitwisseling van gedachten en argumenten. Met dit gegeven gaan de cursisten een jeugdboek te lijf en bedenken er snedige vragen bij.

Daarna informeren de deelnemers elkaar over wat er op de verschillende scholen wel en niet op de lijst mag: jeugdboeken, vertaalde boeken. Dat hangt natuurlijk nauw samen met de doelstellingen van het leesonderwijs en het schoolonderzoek 'literatuur'.

Ten slotte wordt een gedeelte van de docentenhandleiding van *Onder woorden* besproken, waarin verschillende verwerkingsvormen worden genoemd. Een leesmap, een werkstuk, een groepswerkstuk, maar ook andere criteria om een leeslijst samen te stellen, zoals: favoriete boeken, boeken rond een thema, of boeken die passen bij de biografie van de leerling. De zesde bijeenkomst gaat over functioneel schrijven, dat sinds 1986 voor C-niveau verplicht en voor D-niveau naar keuze van de school in plaats van het opstel in het Centraal Schriftelijk Eindexamen wordt getoetst. Allerlei zaken als advertentie, brief en verslag zijn nu examen-onderdeel geworden, hetgeen natuurlijk koren op de molen van thema-liefhebbers is, die deze schrijfvormen altijd al in hun thema-onderwijs verwerkten.

De bedoeling in deze bijeenkomst is dat docenten een stapsgewijs leerplan ontwerpen en dat ze oefeningen in publiek-gericht-schrijven in hun methode inbouwen. Daarvoor analyseert de groep een examen en stelt een lijst van benodigde vaardigheden op.

In kort bestek heb ik hiermee de inhoud van de verschillende bijeenkomsten in Groningen weergegeven. Ik zal nu verder ingaan op de problemen die de deelnemers naar voren brengen.

Ik laat me de kop niet gek maken

In een kleine enquête ter voorbereiding van dit artikel heb ik gevraagd naar problemen bij het les geven in de eindexamenklas. Zeven docenten hebben de vragen beantwoord.

Deze zeven docenten vinden dat zichzelf en de

leerlingen nogal onder druk staan: van de exameneisen, van de tijd waarvan zo'n groot gedeelte in beslag wordt genomen door schoolonderzoeken, van de noodzaak veel te herhalen wat de leerlingen in lagere klassen niet voldoende ontwikkeld hebben. Ze signaleren het gevaar dat je hierdoor je werkwijze teveel en eenzijdig gaat richten op het herhalen en oefenen van overzichtelijke leerstof, invulrijtjes bijvoorbeeld.

Volgens één docent lopen de leerlingen er zelf nogal ongeïnteresseerd bij.

Om de examendruk te verlichten hebben deze docenten allerlei noodoplossingen bedacht, zoals het verplaatsen van oefenstof naar het derde jaar, of zelfs: niet altijd van tevoren meedelen of het cijfer 'telt'. Als leerlingen eraan gewend zijn zelfstandig te werken, kunnen ze ook worden ingeschakeld bij correctie en beoordeling. Dit alles moet ertoe dienen dat er meer tijd beschikbaar is voor de 'leuke dingen', zoals de verschillende werkvormen die in thema's worden toegepast: interview, discussie, enquête, samenwerken, rollenspelen, enzovoort.

Slechts één van deze zeven docenten werkt met een SO-regeling waarin thema's met de 'leuke dingen' voorkomen.

Eén van de docenten schrijft: 'Ik laat me de kop niet gek maken.' Daarmee geeft hij precies aan wat er met die examendruk aan de hand is: je kunt ervoor zorgen dat je onderwijs en het examen en schoolonderzoek zo goed mogelijk op elkaar aansluiten en dan hoeft de druk niet zo groot te zijn. Je kunt je ook laten opjagen en van je leerlingen eisen dat ze én foutloos spellen én ontleden én brieven schrijven én boeken lezen, kortom alle dingen die leerlingen van het hoogste niveau ook moeten doen. Natuurlijk zou het goed zijn als lbo-leerlingen foutloos konden schrijven en moeiteeloos allerlei boeken lezen. Maar voorlopig zijn ze er meer mee gediend te leren de juiste hulpmiddelen te gebruiken dan dat ze moeten voldoen aan eisen die zo direct zijn afgeleid van de eisen van het hoogste niveau. Je hoeft dus niet onder zo'n zware druk te werken, als je je doelen zorgvuldig kiest en daarbij passende middelen zoekt.

Laat je de kop niet gek maken, dus.

Welk niveau?

Het is bijna onmogelijk bij 'uit het leven gegrepen' onderdelen van het vak Nederlands in de lesstof verschillende niveaus aan te wijzen. En dus ook om toetsen op verschillende niveaus voor dergelijke levensechte onderdelen te maken en te beoordelen. En dus ook om te bepalen of een leerling het examen op C-niveau dient af te leggen of op D-niveau, om maar een voorbeeld te noemen.

Probeer je een D-leerling wel te onderwijzen in het schrijven van een foutloze zakelijke brief en een C-leerling niet? En wat doe je in dit verband dan met een B-leerling? Hoe beoordeel je een gesprek naar aanleiding van een moeilijke voorleestekst over bromfietstechniek? Een geïnteresseerde A-leerling legt bijvoorbeeld helder uit, leest goed voor en onderscheidt hoofd- en bijzaken feilloos, terwijl een D-leerling, die toevallig niet in dit onderwerp geïnteresseerd is, er niets van blijkt te snappen en al bij het voorlezen veel fouten maakt. De doelstellingen verschillen niet voor C- of D-niveau, beide niveaus geven aansluiting op het Middelbaar Beroeps Onderwijs. Moet je dan maar gebruik maken van omrekenstabellen en voor beide niveaus dezelfde toetsen beoordelen met bijvoorbeeld twee punten verschil, zodat een 6 op D-niveau altijd een 8 op C-niveau is? Een dergelijke oplossing wordt, zij het met tegenzin, geregeld als minste kwaad gekozen. Het is duidelijk voor de leerlingen, dat is waar. Maar het geeft docenten geen concreet overzicht van verschillende eisen voor verschillende niveaus.

Ook de begeleiders van de werkgroepen pretenderen niet dat ze een oplossing voor dit probleem kunnen geven. De oorsprong ligt in de politieke beslissing mavo en lbo steeds meer gelijk te schakelen en het stichten van scholengemeenschappen mavo-lbo te bevorderen. De oplossing zal dus ook uit de politieke hoek moeten komen.

De doelstellingen van A-, B- en C-D-niveau verschillen in die zin dat A-niveau met een schoolexamen wordt afgesloten (vaak een IBO), B-niveau naar keuze van de school regionaal of met een schoolexamen, terwijl het C-D-niveau centraal (landelijk) wordt getoetst. Zowel A- als B-niveau verlenen toegang tot leerlingenstelsel en kmbo, terwijl het C-D-niveau toegang geeft tot het mbo.

Dit verschil in doelstelling geeft nauwelijks een

antwoord op de vraag welke inhoudelijke eisen we aan de verschillende niveaus moeten stellen. Moet een C-leerling wel een discussie kunnen voeren of leiden en een B-leerling niet? Of kan een B-leerling maar tien minuten luisteren naar een radionieuwsdienst en een C-leerling vijftien minuten? Bovendien heersen binnen de verschillende middelbare beroepsopleidingen nogal uiteenlopende opvattingen over de noodzakelijke inhoud van het vak Nederlands, en dus over de selectiecriteria binnen de opleiding. Zo bestaat er over de noodzaak van grammatica-onderwijs op het mbo absoluut geen overeenstemming. Binnen het lbo verschillen de meningen op dit punt ook aanzienlijk. Op sommige lbo-scholen wordt grammatica tot een minimum beperkt, met als argument dat schematiseren en abstraheren niet de sterkste punten van lbo-leerlingen zijn, zodat je de beperkte tijd beter aan andere zaken kunt besteden. Op andere scholen wordt er juist veel tijd aan besteed, voornamelijk vanwege aansluitingsmogelijkheden, want straks komen de leerlingen misschien op een mbo-opleiding terecht, waar wel kennis van grammatica geëist wordt.

Het vaststellen van de eisen op de verschillende niveaus levert dus nogal wat problemen op, juist bij een vak als Nederlands. Spreken, luisteren, lezen en schrijven zijn vaardigheden die alle docenten Nederlands hun leerlingen zo goed mogelijk willen onderwijzen en het kost moeite je erbij neer te leggen, dat sommige leerlingen veel fouten blijven maken, ondanks jouw herhaalde uitleg. Zo gaat het ook tegen het gevoel van veel docenten in, om vast te leggen dat sommige leerlingen bij eenzelfde toets een groter aantal fouten mógen maken dan andere leerlingen ('deze leerling hoeft geen foutloze brief te kunnen schrijven' is zowel voor een gewetensvolle onderwijsgevende als voor ouders een onaanvaardbare uitspraak).

Toch voelen de docenten zich verantwoordelijk voor de keuze van het examenniveau voor elke leerling. Op sommige scholen is dit probleem bij het schoolonderzoek omzeild door de leerlingen op verschillende niveaus te beoordelen, eventueel met omreken tabel. Het landelijk examen mag een leerling echter alleen op C- of op D-niveau afleggen en die keuze moet in de loop van het examenjaar worden vastgelegd.

Het is duidelijk dat het vaststellen van de ver-

schillende eisen voor de verschillende niveaus en het indelen van leerlingen op grond daarvan een nijpende problematiek is, waarvoor bij lange na nog geen oplossing in het verschiet ligt.

Wat heb je er dan aan?

Alle ondervraagde deelnemers zijn het erover eens dat uitwisseling van ideeën en ervaringen over deze problematiek erg zinvol is. Ze putten moed uit het feit dat zij niet de enigen zijn die eronder lijden en ze nemen soms praktische oplossingen van elkaar over, zoals de regeling dat alle leerlingen schoolonderzoektoetsen van alle niveaus maken. Het samenstellen van de toetsen is dan natuurlijk nog steeds een probleem, maar je hoeft de leerlingen in ieder geval niet meer van tevoren te determineren. Verder noemen ze bijna allemaal concrete punten die ze al veranderd hebben in het schoolonderzoek of die ze met ingang van het komend cursusjaar gaan veranderen. Op een school hadden ze tot nu toe het voorlezen nog niet in het schoolonderzoek opgenomen. Met behulp van de ideeën die ze op de cursus hebben opgedaan, ligt er nu een plan voor het volgende jaar waarin het voorlezen wel verwerkt is. Op een andere school waren ze tot nu toe niet tevreden met de vorm waarin spreken en luisteren in het schoolonderzoek waren verwerkt. Volgend jaar voeren ze daar een aantal oefenlessen met groepsdiscussies in, ook in de derde klas ter voorbereiding, waarna ze een groepsdiscussie beoordelen als onderdeel van het schoolonderzoek.

De deelnemers doen in zo'n cursus dus nieu-

we ideeën op en nieuwe inspiratie. Er blijkt vaak meer mogelijk te zijn dan ze hadden gedacht.

De algemene schoolproblemen los je met zo'n cursus natuurlijk niet op. Docenten Nederlands op het mavo en lbo blijven voorlopig noodgedwongen hun aandacht versnipperen. Het enige wat cursusbegeleiders daaraan kunnen doen is de kwestie van de bevoegdheden-regeling her en der aan de kaak stellen. Ook de niveauproblematiek wordt ten hoogste verzacht met de troostende gedachte dat er meer mensen aan blijken te lijden. Zolang de examenmakers van het CITO er niet in slagen overtuigend te laten zien wat de verschillen tussen C- en D-niveau precies zijn, zolang zullen mavo/lbo-docenten blijven tobben met het geven van onderwijs op de verschillende niveaus en het determineren van leerlingen. Het wordt tijd dat er door bevoegde instanties gewerkt wordt aan de oplossing van de problematiek van de bevoegdheden-regeling en die van de verschillende mavo/lbo-niveaus. Dan kan de na-school-tijd weer besteed worden aan pedagogische en didactische zaken.

Noot

- 1 Wie geïnteresseerd is in de binnen de cursus gebruikte literatuur, kan een lijstje aanvragen bij Dorée de Kruijk (adres: Archipel 41-31, 8224 HR Lelystad). Ook de in dit nummer opgenomen bibliografie biedt een overzicht van voor schoolonderzoeken Nederlands relevante literatuur.