

Nederlands in het MBO: *wie weet wat er gebeurt?*

Het schoolvak Nederlands in het MBO vernieuwt zich; het wordt beroepsgericht. Dit artikel' geeft meer inzicht in het verloop van processen die plaatsvinden bij het ondernemen van zo'n vernieuwingspoging. Na een historische schets over ontwikkelingen die het vak beroepsgericht maakten, schetst Jan Sturm aan de hand van een onderzoek uit 1987 – dat gericht is op de praktijk en retoriek van een docent in een vernieuwingssituatie op een MDGO – een aantal facetten van een klein deel van de klaspraktijk van één docent Nederlands die zijn vak probeert te vernieuwen. Die vernieuwing blijkt het resultaat te zijn van een ingewikkeld geheel van (deel)processen.

Werkgevers zoeken gezonde, Hollandse, jonge man

In het katern Economie van *De Volkskrant* van 6 november 1993 gaat Ron van Gelderen aan de hand van de uitkomsten van een aantal onderzoeken in op de (verstoorde?) relatie tussen werkzoekenden en werkgevers. De 'lead' van deze bijdrage vat zijn bevindingen als volgt samen:

'Effect en kwaliteit van de personeelswerving in Nederland zijn doorgaans bedroevend. Tot die tamelijk schokkende conclusie komt een wetenschappelijk onderzoek naar woorden en daden van enkele honderden personeelsfunctionarissen. Hun irrationele keuzes dragen bij aan de kloof tussen werkgevers en werkzoekenden.'

Van Gelderen verwijst onder andere naar een onderzoek waarin aan 300 bedrijfsdirecteuren en hoofden personeelszaken gevraagd werd welke kenmerken van sollicitanten ze belangrijk, respectievelijk onbelangrijk vonden. Tot de onbelangrijke kenmerken bleken volgens

de respondenten onder andere te behoren:

- leeftijd
- geslacht
- geboorteland.

In datzelfde onderzoek werden de respondenten echter ook achttien profielschetsen van sollicitanten voorgelegd met het verzoek die te ordenen op aantrekkelijkheid voor het bedrijf. Daaruit kan het volgende lijstje kenmerken in volgorde van aantrekkelijkheid afgeleid worden.

- | | |
|--------------------|--------|
| • leeftijd | : 27% |
| • geslacht | : 23 % |
| • gezondheid | : 10% |
| • afkomst | : 10% |
| • opleiding | : 7% |
| • reistijd | : 5% |
| • taalbeheersing | : 5% |
| • gezinssituatie | : 4% |
| • huidige positie | : 3% |
| • beschikbaarheid | : 2% |
| • werkgeverslasten | : 2% |
| • werkervaring | : 1% |

Van Gelderen vat de resultaten als volgt samen: 'Vraag ze (de bedrijfsdirecteuren en hoofden personeelszaken - JS) naar hun voorkeuren en ze zeggen dat leeftijd, geslacht en geboorteland van ondergeschikt belang zijn. Leg ze achttien profielen van werkzoekenden voor en ze selecteren voornamelijk op leeftijd, geslacht en geboorteland.'

Dat Van Gelderen zich 'geschokt' voelt door de uitkomsten van dit onderzoek is begrijpelijk. Immers, 'Werkgevers selecteren voor meer dan 70 procent op eigenschappen waarop werkzoekenden geen enkele invloed kunnen uitoefenen'. Dat is pijnlijk. Maar voor onderwijsgevers lijkt me iets anders minstens even pijnlijk: de opleiding en de taalbeheersing spelen samen maar voor twaalf procent een rol. Docenten Nederlands – vooral die in het MBO – krabben zich wellicht vertwijfeld achter het oor: taalbeheersing maar vijf procent! Waar doe je het allemaal voor?

Natuurlijk ligt er een aantal relativeringen voor de hand. Om er een paar te noemen: allereerst gaat het in het aangehaalde onderzoek om vacatures met relatief geringe opleidings-eisen; dan ligt het voor de hand dat de oplei-

ding geen belangrijke rol speelt. Daarnaast ontbreekt in het kranteartikel voldoende context om de cijfers naar waarde te schatten. In ieder geval ging het in het onderzoek om een 'rollenspel'; er is weinig bekend over hoe het gedrag in een rollenspel zich verhoudt tot 'werkelijk' gedrag.

Toch blijf je – ik althans – met een wat ongemakkelijk gevoel zitten, ondanks alle relativisering. De laatste jaren is de druk op docenten Nederlands om het onderwijs Nederlands meer te richten op de eisen van het toekomstige beroep behoorlijk groot geworden. Tegelijkertijd wordt steeds duidelijker dat we bijzonder weinig weten over de rol van schrijven in bedrijven en organisaties. Het schaarse onderzoek dat ik ken, laat zien dat schrijven in bedrijven en organisaties vaak gezamenlijk schrijven is. Heel illustratief in deze is de case study van Cross (1990), die in een boeiende analyse laat zien hoe een begeleidende brief bij een jaarverslag van een Amerikaans verzekeringsbedrijf ontstaat. Dat daarbij meer te pas komt dan stof vinden, formuleren en editeren kan ieder zich zonder onderzoek ook wel voorstellen; veel moeilijker lijkt het je een adequate voorstelling te maken van de ingewikkelde sociale context waarin zo'n tekst ontstaat. Schrijven in bedrijven en organisaties lijkt op eens meer te maken te hebben met sociale vaardigheden dan met taalvaardigheden in de traditionele zin.

Ook al weten we weinig over wat schrijven in bedrijven en organisaties inhoudt, het weerhoudt docenten Nederlands er niet van te reageren op de druk om het vak beroepsgericht te maken. In deze bijdrage wil ik de lezer wat meer inzicht geven in het verloop van de processen die in gang gezet worden als zo'n vernieuwingspoging – het beroepsgericht maken van het schoolvak Nederlands – ondernomen wordt. Ik maak daarbij gebruik van de resultaten van een onderzoek dat een aantal jaren geleden is uitgevoerd. (Aarts, Geerlings & Van Goch 1987) Om die resultaten beter te kunnen plaatsen geef ik eerst een historische schets van ontwikkelingen die gericht waren op het beroepsgericht maken van het schoolvak Nederlands.

'Dingen van hoger en lager orde'

Wie op zoek gaat naar algemene doelen van onderwijs vindt al gauw een variant op de volgende uitspraak:

Onderwijs draagt bij aan:

- de *persoonlijke ontplooiing* van de leerlingen
- de voorbereiding op hun *studie en beroep*
- de voorbereiding op hun deelname aan de *maatschappij*.

In verschillende tijden krijgen deze drie doelen een wisselend gewicht. In de jaren zeventig was er relatief veel aandacht voor de persoonlijke ontplooiing en voorbereiding op de deelname aan de maatschappij. In de jaren tachtig krijgt de voorbereiding op studie en beroep meer accent dan voorheen.

Het gewicht wisselt ook per schooltype: in het algemeen voortgezet onderwijs ligt het bijvoorbeeld minder voor de hand, veel tijd en aandacht te besteden aan de voorbereiding op (studie en) beroep; het beroepsonderwijs, dat veel uitgesprokener als taak heeft voor te bereiden op het beroep, zal daarop eerder een zwaar accent leggen.

Ook het onderwijs Nederlands moet natuurlijk zijn (eigen) bijdrage leveren aan de drie doelen van de algemene doelstelling. Wie de recente geschiedenis van het vak kent en overzicht heeft over de verschillende opvattingen over het vak die kenmerkend zijn voor de onderscheiden schooltypen, kan zich niet aan de indruk onttrekken dat de bijdrage aan de individuele ontplooiing 'het vak' niet veel problemen oplevert. Met vakonderdelen als literatuur/lezen, creatief schrijven en drama lijkt het daartoe dan ook zeer geëigend.

Ook de voorbereiding op de deelname aan de maatschappij hoeft kennelijk niet zo problematisch te zijn: wie meer mensen mondig wil maken komt als vanzelf uit bij gespreksvoering, discussiëren, debatteren en zakelijk schrijven.

De bijdrage van het vak aan de voorbereiding op studie en beroep is vanoudsher echter als problematischer ervaren, zeker in het algemeen voortgezet onderwijs. Zo stelt Leest, de schrijver van een van de eerste vakdidactische

handboekjes voor voortgezet moedertaalonderwijs in Nederland, in 1935 de vraag: 'Hoe zal men de jonge mensen er toe brengen hun moedertaal *schriftelijk* goed te gebruiken?' Hij vraagt zich dat af omdat (...) de klachten van hoogleraren, patroons, redacteuren en van wie ook maar in de gelegenheid zijn die resultaten (van het taalonderwijs) te beoordelen, eer toedan afnemen.' Een constatering die aan actualiteit nog weinig ingeboet lijkt te hebben. Nauwelijks drie jaar terug werd ze althans in bijna gelijke bewoordingen genoemd als belangrijke reden om een nieuw eindexamenprogramma Nederlands voor MAVO, HAVO en vwo te ontwikkelen.

Om zijn vraag te beantwoorden onderscheidt Leest twee opvattingen over *stel*onderwijs. De ene benoemt hij als de objectivistisch-sociale, de ander als de subjectivistische. Hij schrijft:

'Acht men werkelijk ongedwongen uitstorting van het gemoed om een of andere reden noodzakelijk? Best! Laat ze dan dagboek houden of corresponderen met zielsverwanten! Kwaad kan dat allicht niet. Maar aan hetgeen ze zo leren hebben ze later in de strijd om het bestaan, in het verkeer met onbekenden, superieuren of autoriteiten al bitter weinig. In de maatschappij zullen ze heel wat anders nodig hebben; trouwens, de staat en de ouders (...) verwachten ook iets heel anders. Zij eisen, dat onze abiturienten in staat zullen zijn een beleefde, duidelijk gestelde brief te schrijven, een goed leesbaar, ordelijk en juist verslag op te stellen, hun belang, hun overtuiging in een klemmend betoog ook schriftelijk te verdedigen, een advertentie, een telegram te redigeren en te beantwoorden – kortom van hun taal een behoorlijk en doeltreffend gebruik te maken in de verschillende gevallen die het leven hun te behandelen zal geven. Dat moeten wij (...) ze leren en stellen wij ons een ander, desnoods hoger doel waarvoor wij het lagere, praktische verwaarlozen, dan worden wij ontrouw aan onze plicht en onze lastgevers zullen op goede gronden verklaren, dat zij met hetgeen wij praesteren, bekocht zijn. (...)

Al moge nu het aanleren van de schrijfconventies uit verschillende kringen der samenleving voor de vorming der jeugd geen morele, artistieke of humanitaire waarde hebben, ze te kennen is even noodzakelijk als vertrouwdeheid met velerlei andere conventies, met omgangsvormen, vergaderingsgewoonten en dergelijke.'

In Leests vakdidactisch handboekje neemt de brief in het stelonderwijs een – door anderen overigens fel gekritiseerde – centrale plaats in. Dan gaat het echter niet om de 'zakelijke brief' uit het bovenstaande citaat, maar om de 'praatbrief'. Dat is een tekstsoort die de leerlingen in de lagere klassen gebruiken als opstapje naar het *opstel*. En als dat opstel eenmaal, in de hogere klassen aan de orde komt, is er ook in Leests stelonderwijs nauwelijks plaats meer voor zakelijke brieven, verslagen, advertenties en telegrammen.

Min of meer impliciet geeft Leest zelf één mogelijke 'verklaring' voor dit kennelijke verschil tussen wat hij vindt dat zou moeten – 'het praktische' – en wat hij doet: het opstel. Hij wijst in het citaat immers op de strijd 'tussen de dingen van hoger en lager orde'. En in die strijd winnen uiteindelijk ook bij hem, als Neerlandicus, de 'dingen van hoger orde', de dingen die wel morele, artistieke of humanitaire waarde hebben voor de vorming van de jeugd. Tot die dingen van hoger orde behoort het opstel; niet de brief, het verslag, de advertentie en het telegram. De geschiedenis lijkt Leests gelijk te bewijzen: het opstel neemt nog steeds een belangrijke plaats in in het eindexamen.

Wie de latere handboeken voor voortgezet onderwijs in de moedertaal kent, weet dat Leests pleidooi voor wat we nu beroepsvoorbereiding in het moedertaalonderwijs noemen, vaak met enthousiasme is herhaald. Niet zelden worden dan nog klemmender argumenten dan bij Leest aangevoerd. Maar de praktische uitwerking blijft ook daar in weinig specifieke aanwijzingen steken. Daar heeft zelfs de snelle ontwikkeling van het taalbeheersingsonderzoek na 1970 kennelijk weinig aan kunnen veranderen.

Er ligt nog een andere 'verklaring' voor de hand voor dat merkwaardige verschil tussen wat zou moeten en wat kennelijk gebeurt. Niet als een concurrerende 'verklaring', maar naast de bovenstaande. Die 'verklaring' komt meteen boven tafel als je je het volgende afvraagt.

Hoe kan een docent Nederlands eigenlijk te weten komen wat 'het beroep' – in de nabije

en verre toekomst – aan specifieke taalvaardigheden vraagt van zijn huidige leerlingen?

Die vraag is belangrijk. Want pas als een docent dat weet, kan hij wellicht daaruit afleiden, hoe hij in zijn taalonderwijs, respectievelijk stelonderwijs daarmee rekening kan houden.

Waarschijnlijk kunnen weinig docenten Nederlands door eigen ervaringen over kennis van die beroepseisen beschikken: de meesten zijn na hun opleiding meteen gaan lesgeven. Docenten die wel (een poosje) buiten het onderwijs gewerkt hebben, zijn in het voordeel. Maar een garantie voor succes biedt dat niet: die ervaring dekt immers maar een uiterst klein deel van het beroepenveld.

Als er elders al systematische kennis van de specifieke taalvaardigheden die beroepen eisen van beoefenaren, aanwezig is, hebben neerlandici daar kennelijk weinig toegang toe. In de vakdidactische handboeken en handleidingen vind je er geen verwijzingen naar. De docenten Nederlands, maar ook de vakdidactici, die uit diep gevoelde overtuiging – in Leests woorden – niet ‘ontrouw aan onze plicht en onze lastgevers’ willen zijn, blijft dus niet veel anders over dan te vertrouwen op het gezond verstand als ze iets willen doen aan beroepsvoorbereiding in hun moedertaalonderwijs. De vraag rijst wel of een gezond-verstandanalyse een voldoende stevige basis daarvoor levert. Maar de vraag rijst vooral of er dan voldoende basis is om de strijd met ‘de dingen van hoger orde’ met succes aan te gaan.

Dat die strijd niet eenvoudig is, laat de geschiedenis van de Stelopdracht b2 of Gericht Schrijven HAVO/VWO zien. Je kunt de ontwikkeling van Gericht Schrijven van verschillende kanten bekijken: als een vernieuwing van het eindexamen, als een didactische vernieuwing, maar in ieder geval ook als een poging het stelonderwijs dienstbaar te maken aan de voorbereiding op de (wetenschappelijke) studie. De initiatiefnemers gingen er (rond 1960) immers vanuit dat het goed was hun leerlingen voor te bereiden op het schrijven van de (academische) scripties die ze tijdens hun toekomstige studie zouden moeten schrijven. Het (leren) schrijven van een opstel vonden ze als voorbereiding daarop van weinig

nut. En dus ontwikkelden ze een andere stelopdracht en daarbij passend ander stelonderwijs. Bij die ontwikkeling konden de betrokken neerlandici in ruime mate steunen op hun eigen ervaringen als student (Nederlands). Wat hadden ze allemaal moeten schrijven tijdens hun studie en hoe hadden ze dat aangepakt? En welke aanpak had het meeste succes? Dat steunen op ervaring leverde des te meer op als ze kozen voor een vakgebonden, meestal letterkundig onderwerp voor de documentatiemap en de daarop gebaseerde stelopdracht. Dan hoefde de strijd met ‘de dingen van hoger orde’ nauwelijks gevoerd te worden. Waarover je vakinhoudelijk ook van mening kunt verschillen, niet over het feit dat literatuur tot de dingen van hoger orde hoort. Die krijgen in de letterkundige documentatiemap in ruime mate aandacht.

De huidige discussies rond de vernieuwing van de eindexamenprogramma's Nederlands voor HAVO/VWO laten zien dat Gericht Schrijven na meer dan twintig jaar nog springlevend is. Maar er blijkt ook uit dat er maar heel weinig docenten Nederlands aandacht aan Gericht Schrijven besteden. Voor de geringe verspreiding kun je verschillende ‘verklaringen’ geven; die zijn nu niet aan de orde. Wel aan de orde is het simpele feit dat een voor de hand liggende manier van voorbereiding op de studie bijna *niet* door docenten Nederlands gepraktiseerd wordt. Dan kun je natuurlijk niet verwachten dat er voor andere manieren van voorbereiding op de studie *wel* veel belangstelling is. Laat staan dat je kunt verwachten dat er veel aandacht is voor de voorbereiding op het beroep. Vanuit die constatering is het begrijpelijk dat de bijdrage van het schoolvak Nederlands aan de voorbereiding op ‘het beroep’ sinds Leests pleidooi nauwelijks van de grond is gekomen.

Het bovenstaande gaat hoofdzakelijk over de bijdrage aan de voorbereiding op studie en beroep van het moedertaalonderwijs respectievelijk het stelonderwijs in het *algemeen* voortgezet onderwijs (AVO). Maar hoe zit het eigenlijk in het middelbaar en hoger *beroeps*onderwijs? Je zou in ieder geval kunnen verwachten dat daar de noodzaak om het taalonderwijs dienstbaar te maken aan de voorbereiding op de toe-

komstige studie, maar vooral op het toekomstige beroep, dringender gevoeld wordt dan in het algemeen voortgezet onderwijs. In het beroepsonderwijs is immers de band tussen het onderwijs en het beroep waartoe dat onderwijs toegang geeft veel intensiever. Dat geldt zeker sinds de instelling van de BOOB's.

De verdere uitvoering van plannen als die van de commissies Wagner en Rauwenhoff zal die band nog verstevigen. 'Het beroep', in het bijzonder de beroepen waarvoor (in het MBO) opgeleid wordt, zijn dan ook voor de docenten in het beroepsonderwijs veel concreter aan te wijzen. In de SLO-informatie (SLO = Instituut voor Leerplanontwikkeling) over de INDIGO-reeks (INDIGO = Informatie invoering Dienstverlenings- en Gezondheidszorgonderwijs) kom je bijvoorbeeld al snel beroepen tegen als:

- activiteitenbegeleider
- doktersassistent
- club- en buurthuisleider
- sociale dienstverlener
- filiaal leider in een kledingzaak
- mode-adviseur.

Dat betekent tegelijkertijd dat die beroepen - in principe - voor docenten (Nederlands) in het MBO ook veel beter kenbaar zijn dan het vage want ongespecificeerde 'beroep' waarvoor docenten (Nederlands) in het AVO hun leerlingen moeten voorbereiden. In ieder geval hebben AVO-docenten niet de beschikking over een groeiend aantal relevante beroepsprofielen, daarop gebaseerde beroepsopleidingsprofielen en daaruit voortvloeiende eindtermen. Die kenbaarheid van het beroep zal nog verder kunnen toenemen als plannen om het beroepsonderwijs te dualiseren verwezenlijkt worden. Daar staat tegenover dat we over het algemeen weinig weten over Nederlands in het beroepsonderwijs. Voorzover we kunnen overzien zijn er weinig gegevens (uit empirisch onderzoek) beschikbaar. In ieder geval is op grond daarvan de veronderstelling niet 'hard' te maken, dat het beroepsonderwijs erin geslaagd is het taalonderwijs dienstbaarder te maken aan de voorbereiding op het beroep. Er bestaat ook weinig vakdidactische literatuur die expliciet ingaat op de rol van het vak Nederlands in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Een vakdidactisch handboek is er

niet als we tenminste afzien van de PABO; tijdschriftartikelen zijn uiterst schaars; uitgebreide docentenhandleidingen bij methodes die specifiek voor het MBO of HBO bedoeld zijn, kennen we niet. Tot voor kort waren er zelfs nauwelijks methoden Nederlands die speciaal voor het MBO of HBO geschreven waren. Veel docenten Nederlands in het mbo gebruiken methodes die voor het avo bedoeld zijn of zijn daarmee in ieder geval begonnen. Als we dus iets te weten willen komen over de plaats van het schoolvak Nederlands in het beroepsonderwijs, zullen we andere bronnen moeten raadplegen.

In de INDIGO-reeks heeft de SLO in 1984 opleidingswerkplannen en allerlei andere leerplandocumenten voor het middelbaar dienstverlenings- en gezondheidszorgonderwijs (MDGO) gepubliceerd. Voor elk van de tien opleidingen, ieder met meer dan één studierichting, bestaat er een opleidingswerkplan. Een analyse van die plannen zou - op leerplanniveau - wat meer helderheid kunnen geven over de rol van het schoolvak Nederlands in het MBO of het MDGO. Al kom je zo alleen nog maar iets te weten over het zogenaamde formele curriculum: het geschreven document waarover groepen betrokkenen onderhandeld hebben en waarvan ze de inhoud hebben vastgesteld als geldige leerstof voor bepaalde leerlingen. Maar bij goed 'tussen de regels' lezen kom je (wellicht) ook iets te weten over het daarachter liggende ideale curriculum. Met die term duiden we op datgene wat denkers over het onderwijs - vakdidactici, bijvoorbeeld - 'goed' achten als leerstof voor bepaalde leerlingen. Over ideale leerplannen is nog niet onderhandeld door de betrokkenen. Vaak zijn ze ook niet 'uitgeprobeerd' in de praktijk. Je vindt ze in handboeken en artikelen bijvoorbeeld of in de hoofden van de denkers. Daarom zou het natuurlijk interessant zijn als je de kennis over het formele en ideale curriculum zou kunnen aanvullen met gegevens over de uitvoering van leerplannen. Gegevens over wat docenten vinden van die plannen; over wat er op basis van die plannen gebeurt in de klas en wat leerlingen daardoor ervaren. Je zou een antwoord moeten zien te vinden op de volgende vragen.

- Wat vinden docenten Nederlands in het MDGO zelf van hun eigen uitvoering van het curriculum?

- Wat gebeurt er waarneembaar in hun klas als het curriculum in uitvoering is?
- Wat ervaren hun leerlingen dan volgens eigen zeggen?

Als je antwoord krijgt op deze drie vragen, kom je iets te weten over praktijken van taalonderwijs in het MDGO dan wel het beroeps- onderwijs, ook in het kader van de voorbereiding op het beroep.

Schrijfvaardigheid tussen denken en doen: een aanzet

Enkele jaren geleden is zo'n soort onderzoek uitgevoerd.² Drie doctoraal studenten Nederlands, Truus Aerts, Mariet van Goch – zelf docent Nederlands op een school voor MDGO – en Huub Geerlings observeerden en registreerden op audioband en in veldnotities twee reeksen lessen Nederlands op een school voor MDGO. In het ene geval ging het om 23 lesuren in de opleiding Kostuumnaaien (KN); in het andere om 32 lesuren in de opleiding Sociale Arbeid (SA). Van alle geregistreerde lessen maakten ze gedetailleerde schriftelijke verslagen; grote delen daarvan bestaan uit letterlijke protocollen. Daarnaast voerden ze enkele langdurige interviews met de twee docenten, die eveneens op audioband geregistreerd werden en daarna geprotocolleerd. Ze vulden hun dataverzameling aan met verschillende documenten waaronder het nieuwe deelschoolwerkplan Nederlands SA, dat toen op de onderzoeksschool ingevoerd werd en een concept-artikel dat een van de betrokken docenten over het vak Nederlands op het MDGO geschreven had. Natuurlijk namen ze het schoolboek (Feteris/Lewis 1982) dat in dat jaar in de opleiding SA ingevoerd werd in hun verzameling op. En ze verzamelden uit tijdschriften en boeken vakdidactische teksten uit de periode 1920 – 1985 waarin opvattingen over steldonderwijs verwoord werden.

Uit het onderzoek rijst een concreet beeld op van (een klein deel van) de klaspraktijk van één docent die probeert zijn moedertaalonderwijs en meer in het bijzonder zijn steldonderwijs, zo te veranderen of wel te vernieuwen dat het een bijdrage kan leveren aan de voorbereiding van zijn leerlingen op hun toekomstige beroep.

Ik zal proberen een paar van de belangrijkste facetten van dat concrete beeld weer te geven.

Op leerplanniveau kan de vakinhoudelijke vernieuwingspoging beschreven worden als een doordachte innovatiepoging met ongeveer de volgende inhoud:

- het curriculum Nederlands moet meer geïntegreerd worden;
- het curriculum Nederlands moet over de vakgrenzen kijken;
- het curriculum Nederlands en meer in het bijzonder het deelcurriculum schrijfvaardigheid, moet in feite gemotiveerd worden door en afgestemd worden op de eisen van het beroepsveld.

Zoals blijkt uit interviews en andere verzamelde data is de betrokken docent iemand die zich met enthousiasme voor de vernieuwing heeft ingezet. Hij heeft een adequate opleiding gehad, als docent weet hij zijn (vernieuwings)bronnen te vinden. Hij kan zijn opvattingen over 'goed' onderwijs Nederlands op het MBO consistent verwoorden; hij schrijft dan ook een concept-artikel over Nederlands op het MDGO. Hij voert een nieuwe methode in waarmee hij denkt te kunnen bijdragen aan de inhoud en vormgeving van de vakinhoudelijke vernieuwing in de klas die hij voorstaat.

In de geobserveerde lessen Nederlands die grotendeels aan de hand van de nieuw ingevoerde methode *Overen Weer* worden gegeven, blijkt de praktijk er vakinhoudelijk niet veel anders uit te zien dan de gebruikelijke. Het lijkt vrijwel zeker dat de leerlingen niet veel van de vernieuwing merken: ze maken dezelfde oefeningen met voegwoorden en voegwoordelijke bijwoorden die ze al eerder op andere scholen gemaakt hebben. Ook de observatoren zien in een lange reeks lessen niets anders dan wat ze deelvaardigheidsonderwijs zouden willen noemen. Eén van de meest traditionele vormen van onderwijs wordt zichtbaar: het maken van oefeningen.

In zijn analyse van de schrijfvaardigheid maakt de betrokken docent onderscheid tussen:

- preliminaire vaardigheden
- denkvaardigheden
- formuleervaardigheden.

Door zijn ervaringen met zijn leerlingen constateert hij dat ze in alle drie de vaardigheden ernstig te kort schieten. Daaraan verbindt hij de conclusie dat ze in alle drie de vaardigheden apart onderwezen moeten worden en wel in de gegeven volgorde.

Een van de belangrijkste preliminaire vaardigheden is de vaardigheid in het leggen van logische verbanden; dat gebeurt grotendeels met verbindingswoorden en verbindingswoordgroepen. Willen leerlingen die preliminaire vaardigheid (leren) beheersen, dan zullen ze volgens de docent eerst die woorden moeten kennen en kunnen toepassen. Een eerste stap op weg naar dat kennen en toepassen is het herkennen van die woorden. Die stap wordt in een lessenreeks 'Verbanden en verbindingswoorden' gezet.

De docent stelt het onderwerp 'Verbanden en verbindingswoorden' hoofdzakelijk via het laten maken van oefeningen aan de orde. Soms geeft hij voornamelijk procedurele uitleg; vrijwel nooit geeft hij vakinhoudelijke uitleg. Zijn uitleg is altijd kort zowel in instructie-, in begeleidings- als in beoordelingssituaties. Of hij uitleg geeft, lijkt afhankelijk te zijn van zijn perspectief op de onderwijsleersituatie. Door zijn ervaring met leren van zijn leerlingen is de docent van mening dat ze het beste leren door te doen. Zijn eerste zorg in de lessenserie richt zich er dan ook op dat de leerlingen bezig zijn met de oefeningen; de korte, klassikale instructies gebruikt hij hoofdzakelijk om dat te bereiken: hij probeert daarmee de nodige rust te scheppen en de leerlingen te activeren. Ook als de leerlingen aan het werk zijn, richt zijn zorg zich er in eerste instantie op dat ze aan het werk blijven: stimuleren, controleren, activeren. Pas als dat het geval is, neemt hij ruimte voor het geven van (individueel gerichte) uitleg. Ook het klassikaal nakijken houdt hij zo kort mogelijk; hij probeert het werken aan de oefeningen zo snel mogelijk te hervatten. De zorg om bezig te zijn met oefeningen overheerst zo, dat hij tijdens de les eerder geformuleerde, vakinhoudelijke eisen laat vallen en ingewikkelde onderwerpen doorschuift naar de toekomst.

Om zijn overheersende zorg voor de voortgang van de les – in termen van leerlingen die bezig zijn met oefeningen – beter te begrijpen, hebben de onderzoekers die afgezet tegen andere zorgen die de docent heeft. Aansluitend bij ander Nijmeegs onderzoek herkennen ze bij hem de volgende zorgen (of, aansluitend bij de Amerikaanse terminologie: concerns):

1 *Een vakinhoudelijke zorg*

De docent heeft duidelijke, vakinhoudelijke opvattingen die hij in de praktijk van zijn onderwijs graag gestalte zou geven. Dat geldt vooral voor zijn opvattingen over taal en denken, over communicatie, over de dienstbaarheid van het onderwijs Nederlands en over de aard van schrijfvaardigheid. Op het leerplanniveau geeft de docent veel aandacht aan zijn vakinhoudelijke zorg. In de praktijk komen we sporen van die vakinhoudelijke zorg vooral tegen als hij tegenover de leerlingen probeert te legitimeren waarom het maken van de oefeningen uit *Over en Weer* zo belangrijk is. Ook blijkt die zorg als de docent plotseling extra oefeningen aanbiedt. Daaruit blijkt dat hij kennelijk hecht aan de inhouden van taalverzorging (die historisch gezien nauw verbonden zijn met de opvattingen over taal en denken zoals hij die verwoordt).

2 *De pedagogische zorg*

De docent heeft duidelijke opvattingen over zijn leerlingen, zowel in positieve als in negatieve zin. Daaraan verbindt hij heldere standpunten over wat zijn leerlingen kennen, kunnen en zijn, wat ze zouden moeten kennen, kunnen en zijn en vooral over hoe hij ze aan moet pakken. Vooral in zijn interactie met de leerlingen, die onder andere gebaseerd is op een tamelijk subtiele afwisseling van ironie, sarcasme en cynisme blijkt zijn pedagogische zorg. Ook zijn ver doorgevoerde keuze voor leren door doen en de consequenties daarvan komen grotendeels voort uit zijn pedagogische zorg.

3 *De institutionele zorg*

De docent is er zich van bewust dat hij als docent mede-verantwoordelijk is dat zijn school als (sociale) institutie met een specifiek doel kan blijven voortbestaan zoals ze is en dat hij als gevolg daarvan de leerlingen moet onder-

werpen aan allerlei institutionele beperkingen. Ook is hij er zich van bewust dat die onderwerping uiteindelijk mogelijk is door de institutionele machtsongelijkheid tussen hem en zijn leerlingen. De specifieke manier waarop hij een grote groep 16 – 17 jarigen met weinig belangstelling voor wat hij ze vakinhoudelijk te bieden heeft, gedurende een blokuur in toom houdt, weerspiegelt zijn institutionele zorg. Maar ook zijn grote en overheersende zorg voor de voortgang van de les is een functie van zijn institutionele zorg.

Het zal duidelijk zijn dat deze drie zorgen zich niet altijd harmonisch laten combineren; integendeel zelfs: meestal zijn ze in tegenspraak met elkaar. Wat vakinhoudelijk zou moeten, laat zich vaak niet rijmen met wat institutioneel moet: bezig zijn. De strijd tussen zijn zorgen wordt vaak beslist door zijn overlevingsstrategie. Veel van wat hij doet en laat in de klas is te begrijpen in termen van zijn wil zich in de praktijk van alledag overeind te houden en daar zo ongeschonden uit te raken. Zijn overheersende zorg voor de voortgang van de les, en dus voor de dominantie van de institutionele zorg, ten koste van de vakinhoudelijke zorg, zijn op te vatten als een element van zijn overlevingsstrategie.

Wie alleen maar de banden of de protocollen van de geobserveerde lessen zou bestuderen, zou al snel geneigd kunnen zijn de conclusie te trekken dat hij of zij getuige is van 'traditionele' lessen Nederlands; uit niets zou haar/hem blijken dat deze lessen deel uitmaken van een wel doordachte poging de inhoud van het schoolvak Nederlands meer af te stemmen op het toekomstige beroep van de leerlingen. Ik hoop in het voorafgaande duidelijk gemaakt te hebben dat er heel wat meer aan de hand is dan op het eerste gezicht lijkt. Wat aan de oppervlakte een serie traditionele lessen Nederlands lijkt te zijn, is het resultaat van een ingewikkeld geheel van processen en deelprocessen waaraan alle betrokkenen deel hebben. Als we door willen gaan met pogingen de inhoud van het schoolvak Nederlands meer af te stemmen op de latere beroepsuitoefening van de leerlingen, zullen we meer greep moeten zien te krijgen op die ingewikkelde processen. De case study waarover ik hier heb gerapporteerd,

kan een bijdrage daartoe leveren. In die zin is ze nog steeds actueel.

Ten slotte

Ik pretendeer geenszins hiermee een beeld te hebben geschetst van de klaspraktijk van de docent Nederlands in het MBO. Sterker nog: ik pretendeer ook niet *het* beeld te hebben geschetst van de klaspraktijk van de betrokken docent. Wel hoop ik een voor de betrokken docent en voor andere docenten herkenbaar beeld te hebben geschetst van de onderliggende processen. Herkenbaar in de zin van: Ja, zo gaat dat in de praktijk.

De vakinhoudelijke verandering die onderwerp van studie was in het onderzoek, lag ingebed in een veelomvattender vernieuwingspoging die de hele school aanging. Belangrijke elementen daaruit waren de pogingen om te komen tot vakkenintegratie, vooral in het kader van de stages en de daarbij horende opdrachten en de pogingen 'beter' om te gaan met de tamelijk grote verschillen tussen leerlingen in de klas. Ik heb die grotere context vrijwel onbesproken gelaten.

Noot

- 1 Delen van deze tekst zijn eerder gepubliceerd in Wooldrik/Sturm 1991.
- 2 Zie voor een uitvoerig verslag van dit onderzoek de eerste bijdrage van Mariet van Goch in dit nummer.

Literatuur

- Aerts, T., H. Geerlings & M. van Goch, *Schrijfvaardigheids-onderwijs tussen denken en doen*, Een verslag van onderzoek naar praktijk en retoriek van schrijfvaardigheidsonderwijs, Nijmegen, KU, 1987. (Doctoraalscriptie)
- Cross, G.A., 'A Bakhtinian Exploration of Factors Affecting the Collaborative Writing of an Executive Letter of an Annual Report', in: *Research in the teaching of English* 24 (1990) 2, p. 173-203.
- Feteris, E.S.F. & N. Lewis, *Over en Weer*, Bovenbouw havo, Basisboek, Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1982.
- Feteris, E.S.F. & N. Lewis, *Docentenmateriaal bij Over en Weer*. Bovenbouw havo, Basisboek, Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1982.
- Gelderen, R. van, 'Gaten vullen zonder de geur van geitenwollen sokken', in: *De Volkskrant*, 6 november 1993, p. 41.
- Wooldrik, J. & J. Sturm, *Schrijfvaardigheid in het MBO; een bewerking in opdracht van de VALO-Moedertaal, Enschede, VALO-Moedertaal, [1991]*.