

COMPENSATIE? TEKORTEN VAN DE SCHOOL WEGNEMEN!

O. DE WIT EN S. SOUTENDIJK

Uit allerlei onderzoeken is de laatste jaren gebleken, dat de vaardigheid in het lezen en het taalgebruik bij grote groepen kinderen in het basisonderwijs onvoldoende is. Allerwegen wordt dan ook hulp aan deze kinderen als uiterst urgent gezien: verrijkings-, compensatie- en activeringsprogramma's proberen de taalontwikkeling van arbeiderskinderen te stimuleren. Want aan de kinderen en de gezinnen waarin ze opgroeien, schort iets. - Als men het probleem eenmaal zo ziet, is het logisch, dat het falend onderwijssysteem verder buiten schot blijft.

Maar in de praktijk betekent het werken met compensatieprogramma's wel degelijk, dat tekorten in het schoolsysteem gecompenseerd moeten worden. In het huidige stelsel tellen deze kinderen met hun culturele achtergrond immers niet mee. Ze zitten er voor Piet Snot bij. Dat het daarbij niet gaat om kleine minderheden, kan blijken uit tabel 1. Daarin geven we aan, uit welke milieus de kinderen afkomstig zijn die in het cursusjaar 1970/71 in de Enschedese eerste klassen zitten.

Uit dat overzicht blijkt, dat zowat de helft van de eersteklassers uit arbeidersgezinnen komt. Nu kan men zich afvragen, of deze kinderen gelijkmatig over alle scholen verdeeld zijn, dan wel in enkele scholen zijn geconcentreerd. Uit tabel 2 blijkt dat het laatste het geval is. We onderscheiden zes schoolklasmilieus: de A-klassen hebben relatief weinig arbeiderskinderen, de F-klassen relatief veel. Uit dit overzicht kan men opmaken, dat F-schoolklassen voor meer dan 70 pct. uit arbeiderskinderen bestaan, die men overigens ook nog wel in A-klassen aantreft. Als telkens opnieuw blijkt dat die categorie achterblijft, valt dat te wijten aan het falen van het onderwijssysteem dat er niet in slaagt aan te sluiten op het leef- en denkklimaat van deze grote groepen kinderen.

Onderzoekingsgegevens hebben aangetoond, dat het inderdaad om tekorten van het onderwijs gaat. Tussen kinderen die met een zwak tot middelmatig, maar gelijk aanvangsniveau starten hebben de arbeiderskinderen na een jaar een achterstand opgelopen. In plaats van hieruit te concluderen, dat het onderwijssysteem op de helling zou

moeten, wil men alleen maar het compensatieprogramma over meer jaren uitbreiden.

Ons probleem is, hoe je een vernieuwing in het onderwijs op gang brengt die arbeiderskinderen ten goede komt. Daarvoor is onderzoek nodig. Het gaat er vooral om, te achterhalen met welke specifieke problemen onderwijzers kampen op scholen met veel arbeiderskinderen. Bij dat onderzoek hebben we gebruik gemaakt van verschillende onderzoekstechnieken.

TABEL 1

De herkomst naar milieu van alle leerlingen, die in 1970-1971 in een grote stad in het oosten van ons land naar de 1e klas gingen

<i>beroepsgroep ouders</i>	<i>aantallen</i>	<i>percentages</i>
gegoed milieu*	194	8%
middenkader	567	23%
kleine zelfstandigen	162	6%
personeel**	265	11%
geschoolde arbeiders	512	20%
ongeschoolde arbeiders	571	23%
beroepsgroep onbekend***	241	9%
totaal	2512	100%

TABEL 2

Dezelfde leerlingen naar beroepsgroep van de ouders over zes schoolklasmilieus verdeeld.

<i>beroepsgroep van de ouders</i>	<i>schoolklasmilieu</i>					
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
gegoed milieu*	20%	12%	8%	5%	4%	1%
middenkader	40%	35%	25%	22%	16%	6%
kleine zelfstandigen	6%	6%	5%	10%	6%	4%
personeel**	9%	11%	16%	10%	10%	6%
geschoolde arbeiders	13%	17%	21%	21%	23%	25%
ongeschoolde arbeiders	6%	11%	15%	20%	30%	48%
beroepsgroep onbekend***	6%	8%	10%	12%	11%	10%
totaal	100%	100%	100%	100%	100%	100%

* Onder 'gegoed milieu' verstaan we leidinggevende en academische beroepen, ** onder personeel: uitvoerend administratief en dienstverlenend personeel, *** bij nader onderzoek bleek, dat deze groep grotendeels bij de ongeschoolde arbeiders gerekend moet worden.

1e. Schooltoetsen. Aangezien het onderzoek zich over de eerste twee leerjaren uitstreckte, maar vooral in het tweede leerjaar plaatsvond, zijn juist in de tweede klas een vrij groot aantal schooltoetsen afgenomen. Toetsen met betrekking op het taal- en rekenonderwijs.

Zo zijn de vaardigheden in het technisch lezen en het begrijpend lezen afzonderlijk getoetst. Eveneens onderzochten we het inzichtelijk rekenen en het routinematige cijferen. Bovendien de vaardigheid in zuiver schrijven. De toetsen werden steeds aan het eind van het schooljaar afgenomen. In enkele gevallen zijn ook toetsen midden in het schooljaar afgenomen.

2e. Klasse-observaties. De observaties in de schoolklassen geschiedde na uitvoerige instructie aan de hand van verschillende observatieformulieren door hospitanten van de drie Twentse Pedagogische Akademies. Gedurende enkele weken werden zo een groot aantal klassen systematisch geobserveerd. Daarbij werd vooral gelet op de wisselwerking tussen leerkracht en leerlingen en tussen de leerlingen onderling. Twee jaar achter elkaar is er in de tweede klassen geobserveerd; het eerste jaar in 22, het tweede jaar in 28 klassen. In het eerste jaar waren hierbij 2, in het tweede jaar 7 'combinatie-klassen', waar de tweede klas samen met een eerste of derde klas in één lokaal les krijgt van één leerkracht. Deze 'combinatie-klassen' zullen hier wegens hun extra problemen niet worden meegerekend.

3e. Lesverslagen. De observatoren hielden in het tweede onderzoeksjaar tevens lesverslagen bij. Per leervak werd onderscheiden hoeveel tijd zitten in technische en routinematige werkzaamheden en hoeveel aandacht, uitgedrukt in tijd, besteed werd aan de meer inzichtelijke en expressieve kant van het onderwijs.

4e. Ouderenquête. Ook de ouderenquête is er in het tweede onderzoeksjaar bijgekomen. Er bestond grote behoefte aan informatie omtrent het beroeps- en opleidingsniveau van de beide ouders, aan informatie over de woonomstandigheden en aan informatie over de betrokkenheid van de ouders bij het schoolgebeuren en bij andere activiteiten van hun kind.

Het onderzoek vond plaats gedurende twee jaren: het eerste was hypothesevormend, in het tweede vond de toetsing plaats. Bij het onderzoek werd alleen gewerkt met leerlingen die niet waren blijven zitten; op F-scholen (tabel 2) is de doorstroming belangrijk trager.

DE STEEKPROEF VAN SCHOLEN

Bij de selectie van basisscholen voor ons onderzoek hebben we de

nadruk gelegd op arbeidersscholen, d.w.z. de F-scholen (zie tabel 2). Dit zijn scholen met klassen waarin zo'n 5% kinderen uit geëdig milieu of middenkader voorkomen, 25% geschoolde arbeiderskinderen en een 50% kinderen uit ongeschoolde arbeidersmilieu.

Ter vergelijking hebben we in onze steekproef echter ook schoolklassen met minder arbeiderskinderen opgenomen. Zo onderscheidde we drie milieugroepen schoolklassen:

M_1 : dit zijn schoolklassen met veel leerlingen uit geëdigde en middenmilieus. In het overzicht in tabel 2 zijn dit de A-, B- en C-scholen. De helft dus van de totale populatie aan schoolklassen. In deze schoolklassen zitten zo'n 45% kinderen uit geëdig milieu en middenkader en maar weinig kinderen van ongeschoolde arbeiders (10%). In de eerste steekproef van 20 schoolklassen zitten 6 schoolklassen van milieugroep M_1 . In het tweede onderzoeksjaar van de 21 schoolklassen 7.

M_2 : dit zijn klassen met nogal wat kinderen van geschoolde arbeiders, maar ook het middenkader is in deze klassen reeds vertegenwoordigd. In tabel 2 zijn dit de D- en E-klassen. Een derde deel van de totale populatie schoolklassen bestaat uit dergelijke klassen. In onze eerste steekproef zitten 6 schoolklassen uit milieugroep M_2 . In onze tweede steekproef 7 schoolklassen.

M_3 : dit zijn de F-scholen. De populatie bestaat voor een zesde deel uit dergelijke arbeidersscholen. Het percentage kinderen uit ongeschoolde arbeidersmilieus op deze scholen is groot. In onze eerste steekproef hebben we 8 van dit soort klassen opgenomen, in onze tweede steekproef 7.

Totnogtoe wordt meestal de klassegrootte als voornaamste oorzaak van problemen aangewezen. Daarom hebben we ook nagegaan hoe groot de klassen waren (tabel 3).

TABEL 3

<i>klassegrootte</i>	<i>schoolklasmilieu</i>		
	M_1	M_2	M_3
aantal klassen met minder dan 30 lln.	4	3	3
aantal klassen met meer dan 30 lln.	2	3	5

Uit het onderzoek blijkt, dat er geen verband bestaat tussen het

achteropragen van leerlingen en de klassegrootte, maar wel tussen de mate waarin de leerlingen het begrijpend lezen beheersen en hun overige prestaties. Niet de klassegrootte, maar wel het klassemilieus is van invloed.

De moeilijkheid is nu, dat er op de M₃-scholen verhoudingsgewijs veel tijd besteed wordt aan technisch lezen, omdat de leerlingen daar nog moeite mee hebben, en dat er weinig tijd overschiet voor begrijpend lezen. Men kan er dan ook aan twijfelen, of zo'n kind de zin van het gelezene wel snapt - dat valt o.m. af te leiden uit de eerste onderzoeksresultaten.

Die bieden het volgende overzicht:

<i>een beoordeling van:</i>	<i>M1</i>	<i>M2</i>	<i>M3</i>
vernieuwingselementen	37 >	33 >	24
participatie van de leerlingen	397 >	206 =	225
zelfwerkzaamheid van de leerlingen	46 >	28 =	30
prestatieniveau	52 >	46 >	35
groepssfeer geschat door de hospitanten			
algemene positiviteit	>	>	
motivatie van de leerlingen	>	>	
zelfstandigheid	>	=	
emotionele sfeer	=	>	
taaksfeer (orde)	geen grote verschillen		

het tijdgebruik:

van de totale lestijd (excl. gymn.) werd besteed

aan technisch lees- en taalonderwijs	25% <	31% <	38%
aan begrijpend en expressief lees- en taalond.	33% =	34% >	22%

Op M1-scholen waren de kinderen voor de helft van de tijd in onderling gesprek, op M3-scholen voor slechts 10 procent. Op M2-scholen werd meer dan de helft van de spreektijd besteed aan het stellen van vragen aan de onderwijzer. Op M3-scholen praatte de onderwijzer vrijwel altijd zelf, en meestal over de orde. Voor interactie was nauwelijks tijd. Toch zouden arbeidersscholen ermee gebaat zijn, als juist zij hun leerlingen zouden leren praten; dat is geen taalcompensatie, maar verandering van het schoolpatroon.

SCHOOLTAAL

Zoals bekend, kan het onderwijs in zijn eerste fase fundamenteel falen doordat de onderwijzeres zich er niet bewust van is, een

‘middle-class’ taal te hanteren, die de kinderen niet kennen. Door het gebruik van ontwikkeldentaal mislukt van meet af de communicatie. In de laatste voordracht ging G. A. C. Hubers in op de schooltaal, waarvan we nog maar weinig weten. Deze schooltaal is gemodelleerd naar de schrijftaal, zeker als we naar de schriftelijke taaluitingen kijken. Als we nu van jongs af aan deze taal hebben horen gebruiken, zullen we er niet zo’n moeite mee hebben; ook zal de overgang van mondeling naar schriftelijk taalgebruik niet op onoverkomelijke moeilijkheden stuiten. Voor de meeste kinderen zijn die er echter wel. We weten b.v., dat we bij schriftelijke taaluitingen de mimiek en accentuatie moeten missen, maar wat er nu precies gebeurt als een kind de stap van mondeling naar schriftelijk taalgebruik maakt, is nog niet bestudeerd.

Zo is er ook op school een alomtegenwoordigheid van taal; toch mag de leerling in het ergste geval maar twee keer per dag een zin aanvullen dan wel een vraag beantwoorden.

Door taal kun je je allerlei dingen eigen maken, maar daarvan wordt op school veel te weinig gebruik gemaakt. Door de leerkracht wordt (te) veel uitgelegd, maar wat uitleggen is, wat daar nu precies bij gebeurt, is nog niet onderzocht. Hieruit kan al blijken, dat allerlei aspecten van de schooltaal nog volledig ononderzocht zijn.

Wat doen nu de compensatieprogramma’s? Ze leren de kinderen morfologische fouten af en syntactische procédés en uitzonderingen aan. Ze proberen de woordenschat uit te breiden, wat erg moeilijk is: het lukt alleen, als de kinderen ook behoefte hebben aan de aangeboden woorden. Ze leren categoriseren: het zijn taal-denkprogramma’s. Nu is de aandacht die aan dergelijke programma’s besteed wordt wel belangrijk, de inhoud echter niet. Men kan veel beter proberen situaties te creëren waarin de kinderen de mogelijkheid krijgen te gebruiken, wat ze op 5/6-jarige leeftijd aan grammaticale vaardigheid bezitten. Door te dóén worden vaardigheden ontwikkeld. Er moet niet worden afgeleerd, maar worden uitgebreid. Dan blijkt, dat milieuverschillen minder belangrijk zijn, dan men wel dacht.