

DE TECHNISCHE SCHOOL - EEN VICIEUZE CIRKEL

TAAL ALS FAKTOR VAN DISKRIMINATIE

Frans van de Pieterman

Een artikel over moedertaalonderwijs bij het lager beroepsonderwijs kan men naar mijn mening niet schrijven zonder nader in te gaan op de kontekst waarin dit moedertaalonderwijs gegeven moet worden. Ik heb de indruk dat het l.b.o. voor velen een onbekend gebied is, ondanks het feit dat een kleine 50% van de basisschoolverlaters voor de verdere opleiding is aangewezen op het l.b.o.

Beperking: Het onderstaande is geschreven vanuit ervaringen bij het lager technisch onderwijs, één uit de reeks van schooltypen die tezamen het l.b.o. vormen. Ik vrees echter, dat veel van het onderstaande geldt voor het l.b.o. als geheel.

PLAATSBEPALING VAN HET L.B.O.

In de rij van scholen binnen het voortgezet onderwijs is de l.t.s. de school met het laagste nivo, de laagste status.

Meer nog dan vroeger de ambachtsschool was, is de l.t.s. een restschool geworden, waar leerlingen die andere vormen van voortgezet onderwijs niet kunnen volgen, worden opgevangen. Vooral de oudere leraren bij de l.t.s. verklaren steeds weer dat een totaal ander type leerlingen de school bevolkt dan vroeger. Hoewel voor sommigen onder hen vroeger álles beter was, valt een verandering van het leerlingenaanbod en daarmee een zekere nivoverlaging wel te verklaren:

1e Leerplichtverlenging

Leerlingen die vroeger lager onderwijs als eindonderwijs 'genoten', gaan nu naar het l.b.o. omdat ze tóch langer leerplichtig zijn. Het volgen van voortgezet onderwijs is geen uitzondering meer, maar regel.

2e Perfektionering van de selectie

Naarmate het selectie-instrument er beter in slaagt de leerlingen die voor een hogere opleiding in aanmerking komen te scheiden van de anderen, zal het l.b.o. steeds minder 'goede' leerlingen gaan opnemen.

3e Het 'kies-een-stapje-hoger-systeem'

De l.t.s. kent een ander brugjaar dan de avo-scholen. Doorstroming vanuit het l.t.s.-brugjaar naar boven is dan ook vrijwel uitgesloten. Doorstroming naar een lagere onderwijsvorm is wel mogelijk. Ouders die zich dit eenrichtingsverkeer bewust zijn kiezen - indien mogelijk - één stapje hoger; lukt het, dan is het meegenomen, terug kan altijd nog.

Een en ander heeft tot gevolg: het verlies van 'betere' leerlingen en een groter aanbod van 'minder begaafden'.

Vanuit de restschoolpositie die de l.t.s. steeds meer is gaan innemen in het systeem, kan ook deels de lage status worden verklaard. In het kategoriale schoolsysteem wordt de status van een schooltype bepaald door het aantal dat de opleiding niét kan volgen. De l.t.s. is niet in een positie om leerlingen weg te selekteren, al was het maar omdat er nauwelijks andere opvangmogelijkheden zijn. Het kost ouders van nog leerplichtige leerlingen de grootste moeite om een andere school te vinden, waar hun kind zijn leerplicht kan uitzitten, als het om een of andere reden niet in staat is de l.t.s. te volgen.

Kenmerkend voor de depreciatie van het l.b.o. is ook de manier waarop sommige schoolhoofden erover spreken: 'Gelukkig, onze school hoefde dit jaar niemand naar het l.b.o. te sturen' (basisschoolhoofd uit een 'betere' buurt) en 'toch zijn wij er in geslaagd vier zesdeklassers naar de mavo te krijgen' (schoolhoofd uit volksbuurt).

SELEKTIE

In theorie wordt de keuze van het voortgezet onderwijs bepaald door ouders-leerling-schoolhoofd-schooltoets. In mijn praktijk speelt de schooltoets de belangrijkste rol. Ik heb een tijdje in de toelatingskommissie van mijn school gezeten, een werkzaamheid die zich voornamelijk beperkte tot het slaken van verraste kreten wanneer uit een toetsformulier bleek dat de leerling geschikt was bevonden voor het avo. Tussen avo en l.b.o. loopt een soort breuklijn. Beide typen voortgezet onderwijs richten zich vrij eenzijdig op deelgebieden van de ontwikkeling. Het avo is gericht op verbaal-intellectualistische scholing, het l.b.o. richt zich op praktisch-technische vaardigheden.

De selectieprocedure gaat uit van de eisen, geformuleerd vanuit het - hoger gewaardeerde - avo-deelgebied. De schooltoets meet verbaal-intellectualistische vaardigheden en leerlingen die laag scoren worden naar het l.b.o. verwezen. Praktisch-technische vaardigheden, het l.b.o.-deelgebied, worden niet gemeten; die worden bij de laag scorenden zonder meer aanwezig geacht. Dit komt neer op een soort: hij lust geen spinazie, dus lust hij boerenkool-systeem. Daarbij laat men ten eerste andere, toch ook voedzame groentesoorten buiten beschouwing, en ten tweede wordt de spinazie op slechts één manier bereid: het is best mogelijk dat hij wel spinazie lust, maar dat de manier van klaarmaken hem niet bevalt.

M.a.w.: de eenzijdige gerichtheid van het voortgezet onderwijs, geïnstitutionaliseerd in het selectiesysteem, sluit een veelzijdige ontplooiing vrijwel uit. Natuurlijk geldt dit niet alleen voor de l.b.o.-leerling. De gevolgen voor hem zijn echter kwalijker: hij wordt negatief geselecteerd en moet kiezen voor een lager gewaardeerd deelgebied. Bovendien betekent verwijzing naar het l.b.o. in de meeste gevallen een beperking van verdere ontwikkelingskansen.

Voor de meeste leerlingen is het l.b.o. eindonderwijs, althas het einde van volledig dagonderwijs.

MILIEU

Hoewel het onderscheid tussen volksscholen en opleidingsscholen bij het basisonderwijs niet meer heet te bestaan, is er door de noodzakelijke buurtgebondenheid van de basisschool wel degelijk een milieugebonden situatie. Leerlingen die vanuit hun sociaal

zwakkere milieu al met een achterstand starten, zien deze achterstand binnen dit onderwijs groter worden. Aan het eind van het basisonderwijs komt er dan plotseling een stuk gelijkheid, alle basisschoolverlaters worden getoetst op vaardigheden, gedikt door een ander z.g. hoger milieu. Feilloos worden op deze manier de leerlingen verdeeld over het nog steeds op standen gebaseerde voortgezet onderwijs. Binnen het voortgezet onderwijs is het l.b.o. de school met de laagste status en in deze opbouw is het logisch dat het zijn leerlingen betreft uit de al eerder genoemde zwak-sociale milieus. Veel van deze leerlingen hebben in ieder geval tijdens hun schoolloopbaan geleerd dat ze *niet* kunnen leren:

‘Waarom ben je naar de l.t.s. gegaan?’

‘Ik was te stom voor de mavo, meneer.’

De opdracht van het l.b.o. zou kunnen zijn deze haatrelatie tot de school en het schoolse leven, om te buigen via andere vormingsmedia en onderwijsmiddelen. En inderdaad, als men ergens leest dat de doelstelling van het lager technisch onderwijs is: ‘brede algemene vorming met de techniek als medium’, dan lijkt het erop dat door een andere aanpak getracht wordt aan deze opdracht te voldoen. Helaas is de werkelijkheid anders.

Ten eerste wordt de keuze vóór techniek als alternatief vormingsmedium niet primair vanuit de mogelijkheden en behoeften van de leerling gedaan, en ten tweede bestaan de onderwijsmiddelen (de boekjes), waaruit hij zijn algemene vorming moet opdoen, uit verdunde ‘avo-methoden’. Men laat wat moeilijke stukjes weg, en het boekje is geschikt voor het l.b.o. Van het scheppen van andere vormingsmogelijkheden, om op die manier tot verdere ontplooiing te komen blijft op deze wijze weinig over.

AANLEG

Het is hier niet de plaats om in te gaan op de vraag in hoeverre de verhouding aanleg-milieu bepalend is voor de ontwikkelingskansen. Deze vraag lijkt voor het huidige onderwijssysteem nauwelijks van belang. Het richt zich namelijk noch op detectie en ontplooiing van in aanleg aanwezige talenten, noch op het afdoend opheffen van milieu-achterstanden. Het richt zich in de eerste plaats op de verkoopbaarheid van talenten en/of vaardigheden. Iemand die de hoogst gewaardeerde talenten/vaardigheden niet bezit of lijkt te bezitten moet dan maar ‘tweederangs’-talenten en vaardigheden gaan ontwikkelen, hetgeen betekent dat hij op allerlei gebied met een ‘lagere prijs’ genoegen moet nemen.

De keuze vóór ontplooiing van bepaalde talenten (ten koste van andere) wordt niet bepaald door de mogelijkheden van het kind, maar door de behoefte van de maatschappij. Binnen de bestaande maatschappijstructuur kan men in het geval van de l.t.s. zonder veel overdrijving het woord maatschappij vervangen door bedrijfsleven. De behoeften van weinigen zijn dan bepalend voor de beperking in mogelijkheden van velen.

Dit klinkt ‘kreteriger’ dan het is.

BEDRIJFSLEVEN

De invloed van het bedrijfsleven op het lager technisch onderwijs is groot. Veel tech-

nische scholen zijn bestuursscholen, de bestuurders zijn vaak hogere functionarissen uit de plaatselijke industrieën.

De direkt betrokkenen bij het onderwijs: ouders, leraren, leerlingen hebben weinig invloed op dit 'bevoegd gezag'. In deze structuur neemt de directeur een soort sleutelpositie in; hij is een soort verkeersagent tussen school en bevoegd gezag.

De technische leerkrachten zijn afkomstig uit het bedrijfsleven, zij hebben als bevoegdheid een z.g. N-akte, behaald na jarenlange avondstudie, naast een volledige dagtaak in het bedrijf.

Ook de gekommitteerden bij de examens worden gerekruteerd vanuit het bedrijfsleven. Bij de leerlingstelsels, waar de l.t.s.-er zijn vervolg (parttime) opleiding krijgt, is de invloed van het bedrijfsleven nog sterker. Dat de 'konsument' op deze wijze een grote, al dan niet rechtstreekse, invloed uitoefent op de totstandkoming van het 'produkt' is duidelijk.

Vernieuwingen binnen het l.b.o. lijken dan ook goeddeels geïnspireerd vanuit het bedrijfsleven.

VERNIEUWINGEN

Aan het eind van de 19e eeuw ontstaan de eerste ambachtsscholen. Scholen bedoeld voor de opleiding van een elite uit de werkende stand tot geschoold vakman.

Naarmate de behoefte aan geschoold personeel stijgt, breiden deze ambachtsscholen zich uit en nemen steeds meer de taak van het lager onderwijs als eindonderwijs over. Als ook de behoefte aan specifiek opgeleide ambachtsslieden afneemt: industrialisatie, specialisatie binnen de bedrijven, een toenemend aantal technische beroepen, krijgt het l.t.o. een beroepsvoorbereidend karakter.

Na de tweede wereldoorlog begint de veralgemeningstendens. Vakken uit het avo-pakket worden toegevoegd, het aantal avo-uren wordt verhoogd. Het aantal leerlingen blijft toenemen (leerplicht-verlenging, 6-klassig l.o.). Doordat de beroepskeuze een steeds groter probleem gaat vormen, wordt aan steeds meer l.t.s.-en een voorbereidend jaar toegevoegd, bedoeld om door het beoefenen van verschillende handvaardigheidsvakken tot een verantwoorde beroepskeuze te komen. In ieder geval wordt de beroepskeuze een jaar uitgesteld. Per 1 augustus 1973 zal een tweede algemeen leerjaar worden ingevoerd, het derde leerjaar zal dan moeten zorgen voor een brede algemeen technische vorming, het vierde leerjaar is beroepsgericht.

De eerder genoemde veralgemening voldoet aan de eisen die het bedrijfsleven aan het onderwijs stelt. De moderne produktiewijze verlangt werknemers met een brede algemeen technische kennis, die binnen het bedrijf in korte tijd specialistisch kunnen worden geschoold en herschoold.

Er verandert dus nogal wat binnen het lager technisch onderwijs.

Kenmerkend voor al deze vernieuwingen is dat binnen bestaande structuren en verhoudingen wordt gebleven, zonder deze zelf ter discussie te stellen. Een voorbeeld van dergelijke vernieuwingen is een brochure van het A.P.S.: 'Naar een tweede algemeen leerjaar in het lager technisch onderwijs'. Na een inleiding waarin zachtjes geschopt wordt tegen het bestaande kategoriale onderwijssysteem en de milieugebondenheid

daarvan, volgen bladzijden vol doelstellingen, richtlijnen, enz. gericht op het l.t.o. als onderdeel van dit systeem. Er wordt uitgegaan van 'Een richtinggevend programma van eisen' ontleend aan een dissertatie van Velema. Enkele van deze eisen zijn: 'Kwaliteitsverbetering van de leerlingen', 'Meer effectieve aansluiting op vaktechnische vervolgopleidingen', en als laatste punt, het meest onthullend: 'Aanpassing aan de eisen van het moderne bedrijfsleven'.

Wanneer dan verder nog gesproken wordt over 'het beroep dat gedaan wordt - in het moderne bedrijf - op de sociale vaardigheid van de werker' en de 'flexibiliteit' die ontwikkeld moet worden omdat 'de jonge werknemer van de ene functie op de andere moet kunnen overschakelen, zonder daardoor gefrustreerd te worden', dan moet duidelijk zijn wat de grenzen van 'optimale ontplooiing' zijn en waardoor die grenzen worden bepaald. Deze vernieuwingen en suggesties uit het boekje houden inderdaad soms verbeteringen in, maar komen toch goeddeels neer op aanpassing: 'Wat goed is voor het bedrijfsleven, is goed voor de leerling'.

Het is op zijn minst diskutabel hoe een dergelijke aanpassing te combineren is met andere eisen gesteld aan het onderwijs nl.: 'Opheffing van sociale discriminatie' en 'Gelijkwaardigheid van kansen'.

Deze hamvraag wordt zelfs niet gesteld, laat staan beantwoord. Dit lijkt ook niet goed mogelijk; dat zou nl. betekenen dat er fundamentele vernieuwingen moeten plaatsvinden. Sociale discriminatie en ongelijkheid van kansen zijn gevolgen van bestaande maatschappelijke structuren en machtsverhoudingen, weerspiegeld in de opbouw van het schoolsysteem. Het bedrijfsleven heeft alle belang bij vernieuwing als aanpassing aan een veranderende produktiewijze. Het zal echter de laatste zijn om structurele vernieuwing toe te juichen.

Een - bescheiden - begin met een wezenlijke vernieuwing zal kunnen worden gemaakt als de 'eigenschappen die de school in haar leerlingen tot ontwikkeling zal dienen te helpen brengen', in het onderwijssysteem tot ontwikkeling komen, nl.:

- flexibiliteit;
- creativiteit;
- zelfstandigheid;
- verantwoordelijkheid;
- sociale vaardigheid.

Maar zelfs al ontstaat er door deze, en door weet ik welke eigenschappen nog meer, een opener en rechtvaardiger onderwijs, dat niet eenzijdig vormt, dat de sociale barrière niet in stand houdt, dat zich richt op maximale begeleiding van hen die dat het meest behoeven, kortom: zou er ooit iets als een 'rechtvaardige middenschool' ontstaan, dan is dit zinloos zonder fundamentele veranderingen in de samenleving. Niet discriminerend onderwijs, dat opleidt voor een discriminerende maatschappij lijkt nog frustrerender dan het huidige kategoriale systeem. Toch zal de vicieuze cirkel ergens doorbroken moeten worden.

VERNIEUWINGSBEREIDHEID

Ook met de vernieuwing als aanpassing, zoals de invoering van het tweede algemeen leerjaar en de veralgemening van het onderwijs, zal het lager technisch onderwijs veel

moeite hebben. Enkele redenen hiervoor zijn:

Het ontbreken van begeleiding. De invoering van het tweede algemeen leerjaar komt uit de lucht vallen en men moet maar zien dat men er wat van maakt.

De rechtspositionele gevolgen voor de technische leraren. De technische leraren zien hun aandeel in het onderwijs steeds meer verminderen ten behoeve van de algemeen vormende vakken. Zij vrezen uit de school gemanoeuvreerd te worden.

De avo-angst bij de leerlingen.

Leerlingen die dachten eindelijk van die rotvakken van de lagere school af te zijn, worden opnieuw, en vaak op dezelfde manier gepest met vakken waarvan ze al ervaren hebben dat ze dat toch niet kunnen.

Voor de (kleiner wordende) groep leerlingen die al een beroep hebben gekozen vóór ze op school komen, betekent veralgemening alleen maar uitstel.

Tegenwerking van het 'ambachtelijk' bedrijfsleven.

Voor de kleinere ondernemers zien veralgemening van het onderwijs niet zo zitten: 'Wat hebben we aan die flauwekul, je moet ze alles nog leren, als ze in het bedrijf komen'.

De moeilijke positie van de avo-leraren.

Zij moeten maar zien hoe zij inhoud moeten geven aan het avo-pakket. Vakken die voor leerlingen en collega's toch al iets 'verdachts' hebben. En bovendien nog vakken die ze geleerd hebben te onderwijzen op een manier die mislukt is bij de groep waaraan ze les moeten geven.

Als men dan ook nog bedenkt dat een applicatie-beleid slechts moeizaam op gang komt, dan is de weinig veranderingsgezinde houding binnen het l.t.o. wel verklaarbaar.

OPBOUW VAN L.T.S.

De basisschoolverlater, die naar het l.b.o. verwezen wordt, komt in de meeste gevallen terecht in een gescheiden opleidingssysteem. Jongens gaan naar de technische school, meisjes gaan naar het huishoud- en nijverheidsonderwijs, een extra beperking van hun blikveld.

Naast een bevestiging van de bestaande rolverdeling man/vrouw, houdt dit in dat de op alle andere scholen als waardevol geziene coëdukatie voor een groot aantal leerlingen niet mogelijk is.

De l.t.s.-er komt het eerste jaar in de brugklas. (Binnenkort dus tweejarig) In dat brugjaar staan leerlingen-ouders en leerkrachten voor de onmogelijke taak, een keuze uit de verschillende vakrichtingen te maken. Ook moet aan het eind van het brugjaar bepaald worden welke leerlingen 'theoretisch meer begaafd' zijn. Zij worden geplaatst in de t-stroom, de enige kans op doorstroming naar het middelbaar technisch onderwijs. De meeste leerlingen komen in de praktijkstroom (uiteeraard, de 'theoretischen' zijn na de basisschool al naar het avo gegaan). Na het brugjaar gaan zij verder, samen met de door mavo afgewezen leerlingen, in de door hun gekozen vakrichting.

Na invoering van het tweede algemeen leerjaar verandert deze situatie. Men kiest dan aan het eind van het tweede jaar voor een groep onder één noemer vallende vakken, het vierde jaar wordt dan meer toegespitst op het gekozen vak. Na drie of vier jaar wordt een examen afgelegd.

Het t-stroom-examen is landelijk en geeft na het behalen toegang tot het middelbaar technisch onderwijs. De p-stroom leerlingen doen een schoolexamen. Deze worden daarna 'werkende jongeren'.

WERKENDE JONGEREN

Afhankelijk van hun leeftijd hebben deze ex-l.t.s.-ers de plicht of het recht hun verdere opleiding te volgen in het leerlingstelsel. Zij sluiten een leerlingkontraat af, ondertekend door leerling, ouders en patroon (zo heet de man dan echt), hetgeen betekent dat ze een praktische opleiding krijgen binnen het bedrijf en één dag in de week de school bezoeken voor het theoretisch gedeelte. In het bedrijf vervult de patroon of een van zijn werknemers de rol van leermeester. Een konsulent zorgt voor de kontakten tussen leerling-school-ouders-bedrijf. Zijn taak is veelal het sparen van kool en geit. Deze leerlingstelsels zijn via allerlei stichtingen in handen van de diverse bedrijfstakken. Binnen een leerlingstelsel neemt de leerling een merkwaardige positie in: hij is (in de eerste plaats) werknemer, hij verdient, maar vooral er moet áán hem verdiend worden, en daarnaast is hij leerling in het bedrijf, moet een opleidings situatie bestaan.

Misschien kan in het toekomstige participatie-onderwijs, waarin parttime onderwijs en vorming samengaan, een vorm worden gevonden waarin deze jongeren betere ontwikkelingskansen wordt geboden. Zolang het werkende-jongeren-onderwijs als bezuinigingsbron blijft dienen, zullen adequate mogelijkheden uitblijven.

Ontstaat een konflikt situatie tussen het economisch aspekt en het opleidingsaspekt, dan is de keuze van de werkgever duidelijk. Vooral bij een ruime arbeidsmarkt kan het voorkomen dat de leerling zijn opleiding verder maar moet vergeten als hij ontslagen wordt. Uit gesprekken met parttime leerlingen blijkt óók dat ze kritiek hebben op hun werksituatie: 'van die rotklussen die je daar moet opknappen leer je niks', maar de school was ook niet alles en het bedrijf betaalt tenminste.

Ze zien ook wel in dat een betere opleiding mogelijk wordt bij een niet-economisch gericht onderwijs, maar als ze hun geld moeten missen en daarmee hun, althans financieel, onafhankelijke positie moeten prijsgeven, dan maar liever niet.

Bij een bespreking van de 'Nota werkende jongeren', bleek dat ze gedwongen, partieel onderwijs niet zo erg op prijs stellen. Overigens een nota die voor de direkt belanghebbers in een volstrekt onleesbare taal geschreven is.

Een andere vormingsmogelijkheid voor werkende jongeren zijn de vormingsinstituten, die in ieder geval het voordeel hebben losser van het bedrijfsleven te staan.

Binnen deze vormingsinstituten bestaat dan ook de mogelijkheid tot een minder schoolse aanpak.

Het zal alleen moeilijk blijken duidelijk te maken, dat dit niet wéér een school is, aan jongeren die blij zijn dat ze eindelijk van school af zijn.

EEN ALIBI

Wie zich zo langzamerhand af begint te vragen wat al het bovenstaande met moedertaalonderwijs (mto) te maken heeft, wil ik het volgende in overweging geven:

1. De - gekwalificeerde - taal (AB, middenstandstaal, establishmenttaal, of hoe men het ook noemen wil), speelt een (te?) grote rol in de opdeling in 'subkulturen', is medeveroorzaker van de breuklijn lbo/avo.

2. Dank zij het bestaan van een kategoriaal lbo, is het voor mto-leraren bij andere vormen van voortgezet onderwijs mogelijk hun onderwijs te geven zoals zij dit doen. Wanneer men er vanuit gaat dat het leren kommuniseren met anderen de belangrijkste doelstelling van het m.t.o. is, dan volgt uit 1 en 2 dat in het huidige onderwijs de taal eerst diskriminerend wordt gebruikt: zij die het AB beheersen tegenover hen die een sociaal dialect spreken, en vervolgens wordt binnen eigen begrensde kring, zonder contact met andere groepen, subkulturen, milieus ijverig gekommuniseerd. Natuurlijk wil ik niet pleiten voor beperkingen in ontplooiingsmogelijkheden: de taal als een soort 'eenheidsworst'. Maar dat er naast ontwikkeling naar aanleg en begaafdheid plaats zou moeten zijn voor taalvorming naar onderlinge verstaanbaarheid: een sociaal esperanto, lijkt noodzakelijk als men streeft naar democratisch onderwijs in een democratische(r) maatschappij.

DE LESPRAKTIJK

De leraar-moedertaal bij het l.b.o. bevindt zich in een frustrerende situatie. Een van de merkwaardigste problemen is het feit dat hij niet bestaat. De leraar die mto moet geven is een onderwijzer die bevoegd is om een groot deel van het avo-programma te geven: aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, rekenen én Nederlands.

Hoewel dit op het eerste gezicht goede mogelijkheden lijkt te bieden om tot vakken-integratie te komen, overwegen de nadelen. De taal die in leerplannen centraal heet te staan, wordt vaak als bijvak gezien. Bovendien is de avo-leraar door zijn 'multitoeepasbaarheid' een sluitpost bij de roostersamenstelling. Nu de bijscholing Nederlands op gang begint te komen zal aan dit probleem een eind komen. De mogelijkheid dat bijgeschoolden Nederlands om roostertechnische redenen niet volledig ingezet worden, blijft echter bestaan.

Als hij een aantal uren mto gaat geven, in sommige klassen vier, in andere drie en in weer andere twee, een willekeurig, niet door didactische eisen maar door het rooster bepaald aantal, dan staat hij voor het probleem hoe hij dit onderwijs moet geven aan leerlingen die op dit gebied 'mislukt' zijn; zich vaak ook mislukt voelen: 'meneer, taal heb ik nooit gekend'.

Veelal is men zich dit probleem nauwelijks bewust. De leerlingen krijgen wéér een boekje, ze vullen wéér een schriftje en de leraar blijft rode strepen zetten. De weg der mislukking wordt zonder richtingsverandering verder afgelegd. Het is alsof een dokter, die merkt dat een bepaalde pil geen genezende werking heeft, zegt: die pil is wel goed maar de patiënt deugt niet, laat hem die pil maar blijven gebruiken, - wordt hij er niet beter van, kwaad kan het ook niet.

De leraar die probeert een andere aanpak te vinden moet een aantal barrières nemen: Hij zal moeten uitgaan van de taal zoals die funktioneert binnen het leefmilieu van zijn leerlingen. Hoe leert hij die taal kennen? Hoe 'herstelt' hij dit taalgebruik, dat leerlingen en leraren inkorrekt hebben leren vinden.

Hij zal vanuit deze eigen taal een verbinding naar het AB moeten vinden. Welk programma is daarvoor? Welke taalfuncties zijn al aanwezig, hoe onderkent hij die? Is hij niet te laat?

Hij zal een taalpraktikum-situatie moeten scheppen met de nadruk op het mondeling

taalgebruik. Hoe maakt hij dat waar in klassen die na de 'beleidsombuiging' soms 32 leerlingen tellen?

Hij zal de 'taalweerbaarheid' moeten bevorderen. Hoe leert hij zijn leerlingen onderscheid maken tussen gewoon geouwehoer en geouwehoer dat voor hen belangrijke informatie bevat? Hoe leert hij ze zich verweren tegen 'verbaal geweld'?

Hij zou zich moeten richten op rollenspelen, dramatiseren, het maken van hoorspelen, enz. Hoe schept hij een sfeer waarin dit mogelijk wordt, in een situatie waarin het tonen van emotie onmiddellijk als aanstellerij wordt gezien?

Zowel dit 'programma' als de vragen die het oproept zijn uit te breiden. Het zal wel duidelijk zijn dat de leraar die 'buiten zijn boekje' gaat, daarmee een aantal moeilijk op te lossen problemen oproept. Problemen die hij dan maar improviserend onderwijs te lijf moet gaan. Informatie ontbreekt vaak. Informatie die er is dringt moeilijk door. Daarbij komt dan nog dat de avo-leraar 32 lesuren geeft. Dat dan de neiging om terug te vallen op het boekje en het boekje alléén groot is, is misschien niet te verdedigen, maar wel te begrijpen.

Ik hoop te hebben aangetoond dat het in focus nemen van het l.b.o. door de VON geen onnutte zaak is. Binnen het voortgezet onderwijs is het l.b.o. een ontwikkelingsgebied, dat zich te langzaam ontwikkelt. Om dit ontwikkelingsproces te versnellen en eventueel bij te sturen, zijn geen zendelingen en missionarissen nodig, noch ontwikkelingshulp uit 'rijke landen'; er zijn mensen nodig die meedenken, en misschien kan de VON dit meedenken bevorderen.

STELLINGEN?

- *Voor het maken van juiste toekomstvoorspellingen hoeft men geen astroloog te zijn; het kennen van de gemeenteplattegrond is effectiever.*
- *Als optimale ontplooiing een compromis is tussen het wenselijke en het haalbare, is de wens dan de vader van het haalbare?*
Wie wenst er eigenlijk?
- *Natuurlijk verdient een chirurg veel, zijn bekwaamheid kan beslissen over leven en dood.*
Hoe zit het eigenlijk met een buschauffeur?
- *Een arbeider is de zoon van een proletariër.*
Een werknemer is de zoon van een arbeider.
De zoon van een werknemer wordt werkende jongere.
- *Er zijn twee soorten scholen: scholen voor waterhoofden en scholen voor werkhanden.*