

MOEDERTAALONDERWIJS
OP HET LBO (2)
Verder met lbo/von/nlo?
Hoe dan?

lbo

In Moer 1978: 2 verscheen een eerste artikel van Wijnand Mensink over 'Moedertaalonderwijs op het lbo'. Daarin laat hij zien dat al velerlei instanties (bijscholing, nlo, VON, ACLO-M, pedagogische centra) zich bemoeid hebben of nog bemoeien met het moedertaalonderwijs op het lbo. Maar hij laat tevens zien dat dat allemaal niets uitgehaald heeft: 'Het lijkt erop dat zij met hun allen niet in staat zijn de moedertaalleeraar voor het lbo daadwerkelijk te helpen of op te leiden' (pag. 22). Een belangrijke reden die Wijnand Mensink daarvoor aanvoert is dat de beeldvorming omtrent het lbo binnen die instanties niet met de werkelijkheid strookt.

In de twee eerste paragrafen van het nu volgende artikel wordt dat nog eens pijnlijk duidelijk gemaakt aan de hand van een kijkje op die werkelijkheid (respectievelijk van de lbo-leraar en de lbo-leerling). In de overige paragrafen van dit artikel geeft Wijnand Mensink aan wat er zijns inziens moet gebeuren, wil er wél verbetering optreden wat betreft het moedertaalonderwijs op het lbo.

Identiteit van lbo-leraren?

De hardwerkende redactie van *Moer* kent blijkens haar nieuwjaarsboodschap in *Moer* 1978: 1 een 'keihard gegeven': *Moer* moet uitgaan van de 'creativiteit van de lezers, die juist tégen receptuur zijn omdat hun eigen persoonlijkheid en hun eigen situatie om specifieke oplossingen vragen'. Maar wat weet de *Moer*-redactie van de welhaast uitzichtloze situatie

van het onderwijs in het Ibo? Kent zij de machteloze woede van Ibo-leraren? Het is de meest doelmatige manier om woede te verwerken door dat negatieve gevoel naar buiten te richten, naar dat wat de pijn veroorzaakt. Maar wat veroorzaakt de Ibo-pijn? Misschien alleen het feitelijke voortbestaan van dit Ibo.

Veel Ibo-leraren groeiden zelf op met het gevoel van onzekerheid over hun eigen waarde als persoon, als leraar. Zij werden afhankelijke mensen die leerden hun woede in te slikken. Als ze toch boos werden, handelden zij onaangepast, onbeheerst en richtten zij hun woede op de leerlingen, waarvan ieder hoort te weten dat ze 'niets' kunnen, 'niets' willen en door die woede-uitbarstingen ook niets mogen. Directies die het merendeel van haar dagtaak wijden aan weggestuurde leerlingen, oefenen met haar ongeduld de leraren in het inhouden van hun woede. De vermoeidheid die dit dan weer oplevert, leidt haast noodzakelijk tot de aanhoudende hoofdpijn van: ik zou ze zo graag op hun kop geven, maar ik mag niet.

Moedeloze Ibo-leraren hebben nog maar weinig energie over. Voor jezelf heb je al zoveel onopgeloste gevoelens van onzekerheid, neerslachtigheid, vermoeidheid dat alles je te veel wordt. Je hebt om en bij de dertig lesuren, goed gevulde klassen en lange lesdagen. De eentonigheid van domme oefeningen houden de klassen hopelijk rustig en de directies tevreden.

Vaktijdschriften blijven vergeefs op enige aandacht wachten tot de schoolabonnementen weer worden opgezegd. Vakgroepvergaderingen worden tot het uiterste beperkt en kunnen zelden alle betrokkenen verwachten. Leerplannen hoeven met de werkelijkheid maar zo weinig van doen te hebben, dat ze gemakkelijk kunnen worden overgeschreven van goedgekeurde modellen. Lessen voorbereiden, resultaten beoordelen? Wanneer? Waarom? Personeelsvergaderingen zit je uit; van de zestig leraren willen de vijf laatstgekomenen en een enkeling van de oude hap nog wel eens hun mond opendoen en de vergadering ophouden, maar op den duur wint de doortastendheid van de directie het wel en mindert het aantal vergaderingen tot ieders genoegen vanzelf.

De Ibo-leraren die nog een heenkomen willen vinden, beginnen tijdig aan hun zware mo-studies. Gelukkig voor hen blijven deze voorlopig gehandhaafd, ook al gaat dat ten koste van het Ibo. Door deze studie zijn de meest actieve Ibo-leraren in staat te gelegener tijd te vertrekken. Maar intussen bekommeren de pedagogische centra zich wel om de reorganisatie van het Ibo. De leraren wordt uiteengezet dat zij nogal wat moeten vaststellen en formuleren om hun onderwijs naar het niveau van hun leerlingen te herzien. Het gaat dan om de goede volgorde van de planning: algemene vakdoelstelling, jaarprogramma's in thema's, thema's in leereenheden, leereenheden in minimum-doelen, gedragsaspecten en beheersingsgraden in leeractiviteiten en werkvormen, basisleer-

stof in opdrachten en taken per leereenheid, intredegedrag, beoordelingstoetsen, diagnostische toetsen en herhalingsstof of verrijkingsstof per leereenheid.

Wie nu binnen het lbo deze planning kan volvoeren en ook nog ál zijn lessen kan blijven geven, is wel een duivelskunstenaar; vele lbo-leraren worden geteisterd door heel dat register van een uitstekende onderwijskunde, die zover afstaat van de alledaagse praktijk.

Wie niet kan doorstromen, geen kans heeft op een staffunctie, niet in aanmerking komt voor een reeks taakuren, blijft veroordeeld tot de dertig lesuren. Die is net als de leerlingen 'te stom' om weg te komen en mist 'de creativiteit' die voor de *Moer*-redactie zo'n keihard gegeven is. Maar wie nog op de nieuwe lerarenopleiding (nlo) voor het lbo wordt opgeleid, mag die zich verheugen in die creativiteit, en, vooral, kan die aanstaande collega wél uit de voeten met die voortreffelijke volgorde van de planning? Hopelijk beschikken de toekomstige lbo-leraren over de capaciteiten en inventiviteit om in *Moer* te lezen hoe een 'open curriculum' kan worden ontwikkeld. Maar intussen blijven juist voor lbo-leerlingen de resultaten van hun onderwijs zo zelden thuis te brengen onder de gestelde doelen. Wanneer passeren zij de succes-grens, zelfs bij een 'gesloten curriculum'?

Identiteit van lbo-leerlingen?

Anno '78 zijn er nog basisscholen die hun zesdeklassers alvast opsplitsen in rijen naar gelang van het te verwachten vervolgonderwijs. 'Ik kom uit de domme rij' heet het dan op het lbo in de eerste klas. Hier worden de leerlingen in het individueel technisch onderwijs (ito) dan wel op de lts of in het individueel huishoud- en nijverheidsonderwijs (ihno) dan wel lhno geplaatst.¹

Dit onderscheid is vaak vrij willekeurig; wanneer vind je de juiste scheidingslijn aan het begin, als je de eindstreep nog zover af weet?

Voor de leerlingen zelf zijn er weinig illusies:

'Ze zeiden: ik was te stom voor een andere school. Daarom zit ik nu hier.'

'Ik heb een gruwelijke hekel aan school. Maar ik ben nog te jong om eraf te mogen. Daarom blijf ik me hier nog vervelen tot ik eraf mag.'

'Ik heb al dat leren niet nodig. Als ik trouw, houd ik toch met werken op.'

'Je mag hier niks. Stomme school. Ik spijbel zoveel ik kan. Volgend jaar hoef ik gelukkig niet meer.'

'Ik baal van theorie. Thuis zeiden ze dat ik op deze school geen theorielessen meer zou krijgen. Maar op school merk ik dat er steeds meer theorie bijkomt. Soms moet ik ook al huiswerk maken. Nou, vergeet het maar.'

‘Je leert geen vak op school. Waarom moet ik er dan blijven? Bij een baas kan ik wel leren.’
‘Ik kom toch in de WW. Waarom zou ik dan op school m’n best doen?’
‘Vroeger kon je na het lbo niet doorleren, zegt m’n moeder. En nu wel. Maar ik kan straks nog nergens heen.’

Hoe lang nog lbo?

In 1947 startte de commissie Goote haar activiteiten: Zij moest (toen al!) een advies uitbrengen over strekking, inhoud en vorm van het lno. Het resultaat was de aanbeveling dat ‘nieuwere inzichten op het gebied van de didactiek en pedagogiek’ zouden moeten helpen om dit onderwijs aan te passen. ‘De bestaande opleidingen voor de leraren zullen moeten worden herzien.’ De commissie Faber begon voorzichtig aan de integratie van vakken, maar de richtlijnen bleven vooralsnog te vaag. In 1955 zou een kerngroep voor onderwijsvernieuwing verandering hierin gaan brengen. Het doel van het lager technisch onderwijs werd ‘twaalf-tot zestienjarigen met bepaalde behoeften en mogelijkheden zó te vormen dat zij straks over voldoende kennis, vaardigheid, inzicht, beroeps- en levensstijl beschikken om in overeenstemming met de menselijke waardigheid deel te kunnen hebben aan het samenleven en samenwerken in familiaal, sociaal, economisch en geestelijk verband’.

Eind 1967 begon Velema met zijn onderwijsverbeteringsproject. In dit project zouden heterogene klassen gedifferentieerd onderwijs volgen met, waar mogelijk, het practicum als lesmiddel in de eerste klas. Tekorten dienden in de klas gecorrigeerd te worden. De tweede klas verbreedde de basis en startte het projectonderwijs, waarin ieder vanuit zijn/haar eigen niveau verder kon gaan. De derde leverde een hergroepering naar begaafdheid, leerstofniveau en interesse. Uit een keuzepakket kwam een aanvulling. In de vierde klas kwam de nadruk op de gekozen richting. Met dit project bereikte een toenemend aantal leerlingen een niveau dat het hun mogelijk maakte naar het middelbaar niveau door te stromen. Een dergelijk lbo zou met goed gevolg maar niet zonder allerlei grote moeilijkheden geïntegreerd kunnen worden in andere richtingen van het voortgezet onderwijs.

Ruim tien jaar verstreken, waarin her en der de nlo's tevoorschijn kwamen, maar het lbo, afgezien van enige experimenten als dat van Velema, ongewijzigd bleef. Het lbo moet intussen zelf maar zien hoe het zijn moeilijkheden oplost. De nlo's hebben geen onderzoektaak, beschikken niet over de mankracht om de lbo-problematiek te doordenken en te helpen oplossen. Zij krijgen trouwens de goedkeuring van hun programma's uitsluitend van het wetenschappelijk onderwijs, dat vrijwel niets weet van het lbo.

Inmiddels is ook op het lbo de zo volledig mogelijke ontplooiing van de

leerling hoofddoel. Maar zonder aanpassing aan een nieuwe organisatorische structuur blijft het lbo, dat het merendeel van de leerlingen verder moet helpen, onaangepast aan de behoeften van de toekomstige samenleving. Afschaffing van de P- en T-stromen en invoering van de TTO-stroom blijkt wel een statusverhoging van de 10 à 15 procent beste leerlingen op te leveren, maar de rest blijft even 'ongeïnteresseerd en dom' als vóór 1947.²

Vrijwel overal in Nederland verwachten besturen en directies ook zonder de broodnodige begeleiding van deskundigen die échte oplossingen voor de problemen kunnen aandragen, dat mavo (havo) en lbo alvast geïntegreerd kunnen worden. Maar aangepaste werkvormen en schoolboeken ontbreken. De leraren voor de klas wilden bij weer een ongebeleid experiment onmiddellijk terug naar de vertrouwde indelingen, waarin men wél had leren werken. Intussen is ook zo'n scholengemeenschap mavo/lbo te beperkt: zeker in de onderbouw dienen om het belang van de lbo-leerling alle scheidingen in het voortgezet onderwijs opgeheven te worden. De respondenten van het nlo-onderzoek blijken nauwelijks functies in onderwijsoverleg te vervullen, die niet direct met het eigen instituut verband houden. Wel vervult circa 30 procent van de docenten onderwijsfuncties aan andere onderwijsinstellingen, zoals de weer in aanzien stijgende mo-opleidingen. Het mag dan 'te wensen' heten dat er meer contact komt tussen de opleidingen en de scholen waarvoor men opleidt (vgl. *Levende Talen* 310; zie *Moer* 1978: 2, blz. 21), maar de nlo's houden hun eigen positie, register en voorkeuren. Ruim dertig jaar geleden adviseerde de commissie Goote al om de opleidingen voor leraren te herzien. Feitelijk is daar nog maar weinig van terecht gekomen. Ongeveer evenveel als van de pretenties van de VON voor het lbo.

In memoriam de oude VON?

Het duurt niet zo lang meer of de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands kan gaan jubileren. Zij kan met haar ruim vierduizend leden terugzien op de glorie tijd van haar bestaan, waarin erg veel bereikt is. De godfather mag tevreden zijn. Zijn discipelen kennen de goede boodschap en beschikken over de geloofsbrieven waarmee zij het onderwijs dienen. De VON-ideeën kwamen ook elders aandacht vragen. De VON zelf bleef helaas vrijwel uitsluitend een aangelegenheid van leraren Nederlands. De belangstelling van moedertaalleraren die geen 'Nederlands' geven, bleef in de loop van de tijd erg beperkt. De voorhoede van de VON blijkt thans wel meer taalbeheersing en/of didactiek te geven, maar de leden volstaan vermoedelijk voor het merendeel met hun lessen Nederlands. Afgezien van het lbo lijkt de longitudinaliteit van het moedertaalonderwijs, zoals de VON dit voor ogen staat, redelijk binnen de

VON zelf bereikt te zijn. Hoe het in de loop der jaren met de latitudinaliteit is vergaan, is heel wat moeilijker te omschrijven. Regionale, landelijke en redactionele activiteiten konden nauwelijks of geen lbo-leraren bereiken, zeker niet wanneer zij wél moedertaalonderwijs geven, maar géén Nederlands.

Misschien verdient het aanbeveling de VON in haar huidige opzet op te heffen. De activiteiten van het ogenblik kunnen vermoedelijk straffeloos overgenomen worden door de Didactiek Commissie Nederlands (DCN) van de Vereniging Levende Talen, de medewerkers van de sectie Nederlands van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), de diverse secties Nederlands van de nlo's met hun publikaties, enzovoort.

Voor de VON wacht dan uiteraard weer een nieuwe uitdaging. Taalbeheersing, onderwijskunde en sociolinguïstiek vragen samen van de nieuwe vereniging een daadwerkelijke bekommernis om de metapositie van de moedertaal in het onderwijs, met name in het lbo.

Iedere lbo-leraar, elke leraar kan niet om zo'n VON heen, als deze zich niet alleen pragmatisch maar ook politiserend ontwikkelt. De duizenden van de basis hebben er recht op dat naar hen serieus geluisterd wordt. Daarom dient die nieuwe VON een actiegroep te zijn, waarmee departement en volksvertegenwoordiging te maken krijgen tot inderdaad recht gedaan is aan de basis van het onderwijs. Onderwijsdoelen, leerplannen en exameneisen zijn geen vrijblijvende aangelegenheden van universitaire deskundigen en hoge ambtenaren, maar van de leraar voor de klas. De nieuwe VON steekt dan ook niet alleen het wijsvingertje op van de leraar Nederlands, maar maakt een latitudinale vuist van jewelste.

Korte-termijndoelen van het lbo?

Zolang het lbo zijn bestaan nog moet rekken, hoeft dit niet ten koste van lbo-leerling en -leraar te gaan. Al te veel bleef het lbo achterlopen. Inmiddels is het tijd met een verlanglijstje te komen. Maar wie kan ook de gerechtvaardigde verlangens van het lbo bevredigen? Een inventariserend onderzoek zou eerst de verlangens zelf op tafel moeten krijgen en dan neemt een nieuwe minister ook weer 'met belangstelling' kennis van al die wensen. En dan?

Toch is er de neiging nu alvast wat te noemen:

- meer aandacht voor de existentiële vorming in het lbo;
- meer lesuren;
- kortere lestijden;
- gevarieerder (normaal-functionele) leerprogramma's;
- strategie tot (betere) motivatie bij lbo-leerling en lbo-leraar;
- (meer) aandacht voor integratie in de vakken;
- communicatieve leersituaties;
- effectieve instructie;

- reële verwachting van de technisch-didactische aspecten van de onderwijskunde;
- gericht aanpak van begeleiding;
- intensivering van de hulp van adviescentra, bibliotheken, documentatiecentra enz.;
- (betere) voorziening in en gebruik van audiovisuele hulpmiddelen;
- versterking van zelfvertrouwen bij lbo-leraar en lbo-leerling;
- aanpassing van het aantal lesuren per leraar aan redelijke eisen;
- vergroting van de levensblijheid van lbo-leerlingen.

Opleiding tot leraar lbo herzien?

Het inventariserend onderzoek van de drie landelijke instituten vraagt om voortzetting. De relatie met het wetenschappelijk onderwijs kreeg al voldoende aandacht. De relatie met het toekomstig werkveld van de nlo-leraren moet nog uitgediept worden.

Uiteraard kost zo'n onderzoek ook tenminste een jaar. Intussen meldde de minister reeds in 1974 dat de ervaringen in het huidige systeem van hoofd- en bijvak moeten dienen om erachter te komen hoe het moet worden. Al lang vóór 1974 stond vast dat de opleiding tot lbo-leraar om herziening vroeg. Het ging die opleiding toen niet om een meervoudige tweede- en derdegraadsbevoegdheid. Wát de nlo's aan de herziening bijdragen door hun tweevakkenstelsel blijft uiterst vaag. Toch noemt de minister dat een vast uitgangspunt. Er is dus niet veel hoop op een grondige herziening.

In de voorbije jaren hebben studenten wel geprotesteerd tegen de verplichting om in twee vakken te studeren. Zij wilden één vak en geen demotiverende belasting door een tweede vak. In het vak van hun voorkeur studeren velen graag verder. Het percentage studenten dat na de nlo meteen voor de klas komt en met een tweede- en derdegraadsbevoegdheid best tevreden is, is vrij laag. Voor deze nlo-leraren is een mavo of de onderbouw van een havo heel wat herkenbaarder en daardoor aantrekkelijker dan het lbo. Wie toch in deze minusvariant terecht komt, is door de nlo slecht toegerust.

Een opleiding die zich directer richt op de algemene vorming en scholing van de lbo-leerling, bestaat feitelijk niet. De programma's die de goedkeuring van het wetenschappelijk onderwijs behoeven, en de docenten die als eerstegraads bevoegden uit dat onderwijs voortkomen, kunnen niet afgestemd zijn op het lbo. Voor een intensieve kennismaking met experimenten in het lbo, voor een reële praktijkleerperiode in het lbo dat niet experimenteert, noch voor een effectieve steun door de activiteiten van de pedagogische centra, landelijk of regionaal, heeft de nlo voldoende tijd en mankracht beschikbaar.

Leraren zullen ook in de nabije toekomst hun status nog wel blijven

ontlenen aan het niveau van hun leerlingen of studenten. Het lbo mag niet hopen op de best opgeleide, meest gekwalificeerde leraren. Het blijft een derdegraads onderwijsveld. Wie nog in staat is te voldoen aan zijn wens 'hogerop' te komen, blijft niet levenslang bij het lbo.

Op een nlo kwam enige jaren geleden een student zich melden met de vraag of men hem tot leraar kon opleiden. Hij kreeg uiteraard te horen dat hij daartoe twee vakken moest doen en voor de rest zijn aandacht aan de beroeps'component' moest wijden. Hij vroeg nog of het leraarschap zélf niet een vak was. Dat mocht dan wel zo zijn, maar hij diende zijn weektaak intussen op te splitsen over twee secties en zijn beroepsvoorbereiding. Alleen langs deze weg kon hij leraar worden; het moest via dit en via dat vak. Of dit ook feitelijk zo voor het lbo moet, is echter nog de vraag. Een veeleisende bestudering van pragmatische sociolinguïstiek, een grondige reflectie op eigen en andersmans taalgedrag, een duidelijk zicht op de identiteit van de lbo-leerling en een leren omgaan met diens vooroordelen lijken noodzakelijke voorwaarden om bij het lbo te werken. De aandacht voor de vakinhouden van de secties eist zoveel tijd dat de nlo-student nauwelijks aan deze voorwaarden kan voldoen.

Hoe hij die vakinhouden in leereenheden moet indelen en dan per leereenheid de minimumdoelen voor zijn lbo-leerlingen moet indelen en daarbij moet differentiëren omdat zijn leerlingen onderling erg verschillen, blijven uiterst belangrijke zaken waaraan hij in zijn opleiding niet toekomt.

Moedertaalonderwijs mag op een lbo eenzelfde doelstelling hebben als op het vwo. De verschillen liggen hemelhoog bij de beginsituatie van leerling en leraar, bij motivatie en werkvormen, bij leeractiviteiten en -inhouden, bij toetsing en evaluatie.

Op heel wat scholen van het lbo verliest het 'vak' moedertaalonderwijs zich gemakkelijk in grammatica, spelling en stijl. Het gaat dan voorbij aan de eigen waarde van de leerlingen. Voor de leerlingen zelf wordt een dergelijk vak vervelend, moeilijk en discriminerend. Maar het blijft een van de weinige verplichte examenvakken. De examenopgaven vragen niet naar een goede organisatie en ordening van eigen ervaringen om daardoor invloed op het eigen leven uit te oefenen en dus tot een kritisch bewustzijn te komen. Juist op het lbo vraagt het moedertaalonderwijs gespecialiseerde leraren. Of zij al dan niet een meervoudige bevoegdheid hebben is voor dit onderwijs niet relevant. Maar het is wel duidelijk dat de nieuwe lerarenopleiding nu al om herziening vraagt. Voor het lbo is er nog geen nieuwe lerarenopleiding!

Achteraf

Na een lange lesdag waarin een paar momenten van één les wel goed le-

ken te zijn, besef je ondanks alles dat iedere stap er toch één is. Ook in het huidige lbo zetten veel leraren zich op een onvoorstelbare manier in. Ze komen niet naar zaterdagse vergaderingen, avondlijke bijeenkomsten of vakantieconferenties. Als ze daar toch een enkele keer blijken te zijn, zwijgen ze meestal vanuit het besef van machteloosheid tegen zoveel geweld van theoretische deskundigen. Ik weet niet of er buiten het lbo zoveel inzet bestaat als juist in dit gesmade onderwijs. Wat kan, wat mag het lbo eigenlijk verwachten van de vele geprivilegieerden? Dat deze bevoorrechten bestaan bij de gratie van de duizenden die het lbo telt, is geen reden om de status quo te handhaven. Om met de *Moer*-redactie te spreken: De 'eigen situatie' van het lbo vraagt om 'specifieke oplossingen'. Maar de redactie vergist zich wanneer hiervoor de 'eigen persoonlijkheid' van de leraar volstaat!

De documentatie bij dit en het eerste artikel van Wijnand Mensink is te vinden in Moer 1978: 2.

Noten

- 1 Het lager beroepsonderwijs (lbo) heeft twee grote afdelingen: het lager technisch onderwijs (lts) en het lager huishoud- en nijverheidsonderwijs (lhno). Voor de minderbegaafden bestaan er ook nog geïndividualiseerde vormen van lts en lhno: het individueel technisch onderwijs (ito) en het individueel huishoud- en nijverheidsonderwijs (ihno).
- 2 Met de invoering van de 4-jarige lts zijn de twee grote stromen binnen het lts, de praktijk-stroom en de theorie-stroom, komen te vervallen. Voor meer theoretisch aangelegde leerlingen is in 1973 als experiment ingevoerd de theoretisch-technische onderwijsstroom (TTO) met onder meer de bedoeling de leerlingen doorstromingskansen te bieden.