



Communicatief onderwijs Nederlands

Een eeuwigdurende betrachting

Guido Creemers

In het *Verslag over de toestand van het onderwijs*, schooljaar 1995-96, van de Inspectie Secundair Onderwijs lees ik: "De conclusies voor het schooljaar 1995-1996 m.b.t. het onderwijs Nederlands komen grotendeels overeen met die voor het vorige schooljaar." Dat laatste verslag begint met de vaststelling dat de vernieuwingen van de meest recente leerplannen erg traag ingang vinden in de dagelijkse lespraktijk.¹ Als je bedenkt dat aanzetten tot verandering van de klassieke aanpak² al aanwezig waren in het begin van mijn loopbaan (i.c. begin jaren 80) en dat de pedagogische begeleiders al jaren trachten nieuwe inzichten in verband met taalonderricht ingang te doen vinden, dan is het mijns inziens de hoogste tijd om de oorzaken van de huidige ongezonde situatie te verzamelen, ze te bestuderen, en op basis van het eindresultaat een actieplan op te stellen om de doelstellingen van het onderwijs Nederlands (en de moderne vreemde talen) beter te bereiken. Deze tekst wil een bescheiden bijdrage daartoe zijn.



e eerste mogelijke oorzaak is de communicatieve aanpak als modeverschijnsel beschouwen, bijgevolg een kort leven beschoren. Niets om je zorgen over te maken, dus? De oorzaak is dan meteen de oplossing: met een beetje geduld verdwijnt de communicatieve aanpak vanzelf. Dat dit een foute redenering is, bleek al uit de inleiding. Andere argumenten zijn:

- de Raad van Europa promoot de communicatieve aanpak al tientallen jaren;
- de communicatieve aanpak is, tenminste als theorie, in de moderne vreemde talen wereldwijd verspreid³;
- alle leerplannen talen zijn op een communicatieve leest geschoeid, en we hoeven hierin in de nabije toekomst geen verandering te verwachten;
- een professionele aanpak van communicatief taalonderricht leidt tot degelijk

opgeleide leerlingen, met een grote bagage om in onze maatschappij te leven en werken.

Ten tweede: de vakliteratuur laat misschien te wensen over. Deze stelling is een lachertje voor wie ook maar een beetje op de hoogte is van de inhoud van de huidige vaktijdschriften. De meeste verschaffen een schat aan achtergrondinformatie, theoretische beschouwingen, en uitgewerkte lessen op alle domeinen van het moedertaalonderwijs. Bovendien laten deze bladen al geruime tijd de nieuwe geluiden horen. Toegegeven, niet alle bladen of artikels zijn van hetzelfde niveau, maar leraren die hun vakliteratuur bijhouden, kunnen zonder moeite het kaf van het koren scheiden.

Is een oorzaak van het probleem dan de lage kwaliteit van de nascholing? Wel, vanuit mijn ervaring kan ik dat niet besluiten. Er zijn vormingsmomenten geweest waarvan je je kan afvragen of ze enige baat bijbrengen. En een tiende keer te horen krijgen dat de vaardigheden meer aan bod moeten komen, zonder dat praktische mogelijkheden worden aangebracht, is inderdaad niet bevorderlijk. Desondanks ben ik ervan overtuigd dat we met de vernieuwing nog helemaal niet opgeschoten zouden zijn als alle nascholingsprojecten van een bedenkelijk niveau waren geweest. Neen, ook al heb je na een bijscholing nogal eens het gevoel gehad 'Allemaal goed en wel, maar wat doe ik er nu verder mee?', het is onder andere dankzij de nascholing dat veel collega's hun opdracht vruchtbaar en op een professioneel hoog niveau vervullen.

Wat dan met de veelgehoorde klacht dat het aanbod van de nascholing onvoldoende concreet en onvoldoende op de klaspraktijk gericht is? Enerzijds is die klacht mijns inziens geldig voor een minderheid van de nascholingssessies. Anderzijds mogen we van de nascholers niet verwachten dat zij het werk voor leraren opknappen. Elke keer opnieuw moet worden nagegaan in hoever-

re het aangeboden materiaal bruikbaar is voor concrete lessen met een bepaalde groep leerlingen. Ten derde lijkt het mij belangrijk dat de leraren niet zonder een goede basis geconfronteerd worden met nieuw oefenmateriaal. Alleen met een grondige kennis van de vernieuwing kunnen ze beslissen welk materiaal geschikt is voor de klas. Zonder die kennis zullen ze de vernieuwing afwijzen, of ze slaafs volgen, in de twee gevallen een bijzonder onvruchtbare houding ten opzichte van de opdracht van leraar. En dat achtergrondkennis niet direct praktisch toepasbaar is, hoeft niet verder verduidelijkt.

Ik kan al aanvoelen dat veel lezers-leraren het gevoel krijgen dat zij andermaal de kop van Jut zijn. Niets is minder waar. In het verslag van de inspectie staat duidelijk dat "de meerderheid van de leerkrachten Nederlands op de hoogte (is) van de communicatieve wending in het moedertaalonderwijs en zich bewust (is) van de nood aan vaardigheidsonderwijs." Ook in gesprekken met collega's kan je, in vergelijking met enkele jaren geleden, een duidelijke gedragswijziging tegenover het communicatief onderwijs vaststellen. Werd de vernieuwing een tijd geleden nog om diverse redenen botweg afgewezen, geleidelijk is er veel meer bereidheid gekomen om zich te verdiepen, en zich vragen te stellen naar de toepassingen in de klas. Desondanks blijft de vaststelling dat de vernieuwing erg traag ingevoerd wordt, terwijl je zou mogen verwachten dat een grote groep leraren, overtuigd als ze zijn van de waarde van communicatief onderwijs, sneller te werk gaat.

De vernieuwing kan pas echt van de grond komen op basis van volledig door de nieuwe inzichten geïnspireerde leerplannen. En hier situeer ik al meteen enkele oorzaken van de traagheid. Een grote groep leraren ziet het leerplan niet als de basis van hun lesopdracht, de tijd voor de verwerking van de leerplannen is steeds onverantwoord

kort, de leerboeken volgen niet altijd de eisen van de leerplannen. Op die drie oorzaken wens ik even in te gaan.

1 Bij een groot aantal leraren is er een duidelijke reflex om na de lectuur het leerplan ergens in de onderste la op te bergen om vervolgens over te gaan tot het zoeken van een leerboek. In feite moet het andersom. Het leerplan hoort thuis op het werkblad van het leraarsbureau en de leerboeken worden best aangepast aan de eisen van het leerplan. De opleidingscentra voor leraren moeten hier mijns inziens een duidelijker rol spelen. Willen zij de aspirant-leraren een volledig beeld geven van hun toekomstige job, dan moeten ze de leraren in spe minimaal meedelen dat hun opdracht start met het leerplan. En als deze centra willen meewerken aan een gedragsverandering, dan kunnen ze niet anders dan het leerplan op een of andere manier in hun curriculum ter studie en verwerking opnemen.

2 Ten tweede is er de verwerkingstijd van de nieuwe leerplannen. Na de goedkeuring rest de leraren te weinig tijd om de leerplannen volledig te bestuderen, laat staan dat ze ze kunnen verwerken in hun jaarplannen.⁴ Ook nu is het weer zo dat voor de verwerking van de meest recente leerplannen⁵ de tijd erg beperkt is. Aangezien van de leraren degelijk onderwijs verlangd wordt, kan ik de reactie van velen begrijpen als ze de gedeeltelijk verwerkte leerplannen laten rusten en terugvallen op wat ze de vorige jaren hebben gebracht, of op wat de markt op dat moment aan leerboeken of ander materiaal te bieden heeft. Een meer planmatige aanpak van de bevoegde instanties, gespreid over voldoende tijd - ik denk in termen van enkele jaren - had op dit vlak veel leed en ongenoegen kunnen besparen.

3 Als leraar kan je ten derde niet zonder materiaal dat al tot op zekere hoogte verwerkt is. Ik bewonder de collega's die tabula rasa gemaakt hebben met leerboeken en

voor elke les opnieuw 'verse' leerstof zoeken. Maar uiteindelijk kunnen ook deze mensen niet zonder 'basisboeken' waarin de leerstof tenminste gedeeltelijk verwerkt is voor toepassing in de klas. De kwaliteit van de lessen hangt dus gedeeltelijk af van die leer- of basisboeken, zeker in die gevallen waar er onvoldoende tijd of aandacht voor reflectie en studie geweest is. Een overzicht van de recensies leert ons dat de vernieuwing ook hier niet altijd even snel en consequent doorgevoerd is, zeker wat de meest gebruikte publicaties betreft, en dat ondanks beloftes van de uitgevers dat de nieuwe leerplannen volledig in de publicatie opgenomen zijn.

Bij het invoeren van de vernieuwing is er ook onvoldoende rekening gehouden met het gegeven dat de overgrote groep van leraren een uitsluitend klassieke opleiding genoten heeft.⁶ Wij moeten voor ogen houden dat velen zich het slachtoffer van een soort Copernicaanse revolutie voelen. Zij kukelen uit hun centrale positie in de klas en zien de nieuwe situatie aan als een omkeren van de hiërarchische posities.⁷ Dat roept bij een groep leraren een grote weerstand op, anderen weten niet goed meer hoe ze zich tegenover de leerlingen moeten opstellen, kortom onzekerheid is troef. De enige houvast blijkt de klassieke aanpak te zijn. Zelfs prachtige voorstellen als overleg in een vakgroep is vanuit die behoudende reflex niet aan iedereen besteed.

Een aspect waarmee over het algemeen te weinig rekening wordt gehouden, is de tijd die je nodig hebt om communicatief les te kunnen geven. Zelfs al ben je volledig overtuigd van de waarde van de nieuwe aanpak, zelfs al heb je buiten je leerboek nog tal van boeken waar je voor je lessen inspiratie uit kan putten, zelfs al werk je met enkele mensen heel goed samen in een vakwerkgroep, dan nog blijft communicatief onderwijs bijzonder arbeidsintensief. Dat geldt zowel voor de voorbereiding als voor de correctie van het werk van de leerlingen.

Het is immers de bedoeling dat de leraren tegemoet komen aan de noden van leerlingen. Dat betekent dat ze de leerlingen tijdens de les zo individueel mogelijk benaderen. De consequentie hiervan is dat ze tenminste in de loop van een schooljaar zoveel verschillende activiteiten aan de dag leggen als er studeerhoudingen onder onze leerlingen zijn. Een aanzienlijke verzwarende van de lerarentaak in vergelijking met de 'klassieke' periode, waarin één aanpak volstond. Een verzwarende ook omdat de activiteiten bij herhaling gauw niet meer boeien. En dan spreek ik nog niet over het feit dat Nederlands als taal niet alleen staat. De collega's van de moderne vreemde talen staan voor dezelfde opdracht, en met zijn allen vissen ze in dezelfde activiteitenvijver. Voor de correctie geldt hetzelfde. Daar waar de leraar vroeger een globaal oordeel uitsprak over bijvoorbeeld een opstel, moet hij/zij nu aan de hand van criteria een gemotiveerd oordeel over het werk van de leerling uitspreken. In deze context mag het ons niet verwonderen dat leraren onder de druk terugvallen op datgene waar ze zich in het verleden goed mee gevoeld hebben en dat ze de vernieuwing slechts met mondjesmaat invoeren.

De leraar is tenslotte ook de wei ingestuurd met een opdracht die zijn/haar kunnen binnen de toegemeten tijd te boven gaat. Zelfs voor een vakwerkgroep is het aanpakken

geblazen om de belangrijkste doelstellingen van het leerplan verwezenlijkt te krijgen. Ik weet wel dat er in ons land zoiets bestaat als de pedagogische begeleiding en die mensen verdienen de volste waardering. Maar ook zij hebben onvoldoende middelen en tijd ter beschikking om vanuit een voor alle leraren bereikbare positie te werken aan de essentie van de vernieuwing.

Ik wil uiteindelijk niemand de steen werpen. Maar vanuit het uitgangspunt dat iedereen in zijn of haar werk het beste geeft van wat hij/zij op dat moment ter beschikking heeft en dat de doelstellingen onvoldoende bereikt worden, is de tijd rijp voor reflectie. Daarin moeten de oorzaken op een rijtje worden gezet en actieplannen uitgewerkt waarin de werkdruk van de leraren realistisch wordt ingeschat, waarin werk wordt gemaakt van een degelijke lerarenbegeleiding, en waarin de huidige problemen en toekomstige veranderingen planmatig en volgens de wetten van de geleidelijkheid worden aangepakt. En misschien moeten we allemaal wel enkele passen terugzetten om vanop een beter fundament de vernieuwing door te voeren. Voortdurend herhalen dat er fouten zijn en dat mensen hun werk niet naar behoren doen, is niet de juiste aanpak. Het overtuigt niet en werkt zeer ontmoedigend voor diegenen die zich met vol enthousiasme inzetten om van hun lessen pareltjes te maken.

*Guido Creemers
Zandstraat 29
3530 Helchteren*

Noten

- 1 *De kernzinnen van dit verslag spreken boekdelen:*
 - kennisoverdracht lijkt nog steeds het hoofddoel van de lessen Nederlands;
 - de vaardigheden worden nog onvoldoende bijgebracht en geoefend;
 - in de meeste lessen geeft de leraar frontaal les;
 - leraars Nederlands volgen weinig nascholing;
 - ...
- 2 *Ik gebruik de term 'klassieke aanpak' in zijn neutrale betekenis en met alle respect voor wat vorige generaties bereikt hebben.*
- 3 *Zoals blijkt uit tal van vaktijdschriften moderne vreemde talen.*
- 4 *Bedenk ook dat de meeste leraren Nederlands ook nog andere (taal)vakken geven, waar eenzelfde evolutie heeft plaatsgevonden.*
- 5 *Bedoeld zijn de leerplannen waarin de eindtermen verwerkt zijn.*
- 6 *Ik refereer hier niet aan een opleiding in een klassieke taal, maar aan een opleiding waarin de leraar het centrale gegeven is in de les, en waarin vooral gedoceerd wordt. Ook hier wens ik te benadrukken dat ik de grootste waardering heb voor de collega's die in deze context gewerkt hebben, al was het maar omwille van het enthousiasme waarmee zij hun leerlingen op het spoor van een succesvolle toekomst hebben gezet.*
- 7 *Dit gevoel is natuurlijk onterecht omdat de nieuwe positie van de leraar niet in de eerste plaats met hiërarchische verhoudingen te maken heeft. Maar een correcte rationele benadering was op dat moment niet opgewassen tegen de emotionele opvattingen.*