

Bevoegd? Bekwaam

Het functiewaarderingssysteem, LB-/LC-/LD-functies, beoordelingsgesprekken, persoonlijke ontwikkelingsplannen. Docenten zijn in de afgelopen jaren al vaak met nieuw personeelsbeleid geconfronteerd en de volgende verandering staat alweer voor de deur. Het nieuwste beleidsinstrument heet de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO), die op 1 augustus van kracht wordt.

Kort gezegd komt het erop neer dat alle docenten een dossier moeten gaan bijhouden waaruit blijkt dat ze bekwaam zijn en bekwaam blijven. Op zich lijkt hier niets op tegen. In het onderwijsveld wordt maar relatief weinig gedaan aan bij- en nascholing. Door de hoge werkdruk en het gebrek aan geld – ‘zolang het maar niets kost en er geen lessen uitvallen’ – staat scholing niet hoog op het prioriteitenlijstje van menig schoolbestuur. Dat de minister van OCW daar verandering in wil brengen, kan alleen maar als positief beoordeeld worden (hoewel het overigens vooralsnog onduidelijk is waar het geld en de tijd nu opeens wel vandaan moeten komen).

De wet BIO is gebaseerd op zeven competenties die docenten moeten beheersen – de zogenoemde SBL-competenties. Slechts één van deze competenties houdt verband met de vakinhoud; de overige zes zijn van algemene aard, zoals ‘organisatorisch competent’ en ‘competent in de omgang met leerlingen’. En daarin schuilt meteen het probleem. Nog afgezien van het feit dat competenties niet-meetbare grootheden zijn (in tegenstelling tot bijvoorbeeld vaardigheden), lijkt deze verdeling te leiden tot verdere achteruitgang in vakspecifieke en inhoudelijke kennis. Docenten en docenten-in-opleiding worden hiermee betreurenswaardig tekortgedaan.

Bovendien komt in de wet BIO het begrip ‘bevoegdheid’ te vervallen. Hiervoor in de plaats wordt ‘bekwaamheid’ geïntroduceerd. Lerarenopleidingen zijn ook gebonden aan deze wet en moeten hun lesprogramma’s aanpassen aan de zeven SBL-competenties. Dit heeft tot gevolg dat in menige tweedegraadslerarenopleiding nog maar 20% van de tijd aan vakinhoud wordt besteed en 80% aan algemene competenties.

Deze ontwikkelingen passen in het streven van de overheid om – zeker in de onderbouw van het voortgezet onderwijs – docenten te creëren die breed inzetbaar zijn. De vakleerkracht is uit. Pabo’s spelen hier handig op in door varianten aan te bieden waarmee hun studenten straks ook in het voortgezet onderwijs aan de bak kunnen. En lerarenopleidingen lopen mak achter deze ontwikkeling aan: de vakinhoud wordt opgeofferd aan het ‘leraar zijn’ en weinig

weten van veel wordt verkozen boven het inzetten van vakspecialisten die de inhoud goed weten over te brengen.

En zo wordt het beroep van leraar verder uitgehold. De vraag rijst dan ook of de wet BIO eigenlijk wel bedoeld is om de kwaliteit van onderwijsgevendenden te verbeteren. Het ministerie weet heel goed dat in de komende tien jaar veertig procent van alle docenten met pensioen gaat. Lerarenopleidingen kunnen onmogelijk voldoende mensen afleveren om dit gat te vullen. Vanuit dit perspectief is het handig om je te ontdoen van het begrip ‘bevoegd’ en tegelijkertijd ‘bekwaam’ te introduceren. Dit zet de deur nog verder open voor mensen die geen specifieke lerarenopleiding hebben gehad en die toch voor de klas willen staan. Als je maar kunt aantonen dat je ‘competent’ bent, maakt het niet uit hoe je dat bent geworden. Tel daarbij op dat lerarenopleidingen zich ook dienen te conformeren aan diezelfde competenties en bekwaamheden, en de meerwaarde van een officiële bevoegdheid verdwijnt als sneeuw voor de zon.

Ondertussen maken schoolbesturen en directies van de gelegenheid gebruik om nog verder op hun personeel te bezuinigen. Negentig procent van alle middelen in het onderwijs gaat naar salarissen. Vandaar dat scholen zoeken naar manieren om het werk arbeidsextensiever te maken: leraren die breed inzetbaar zijn en kunnen optreden als coach of begeleider voor grote groepen leerlingen zijn hier een uitstekende manier voor. Bovendien kan een werknemer een vast contract onthouden worden, zolang hij of zij nog niet bevoegd is of bekwaam geacht wordt. Theoretisch mogen scholen weliswaar niet voor langere periode een onbevoegde docent voor de klas zetten, maar met een terugtrekkende onderwijsinspectie is hier weinig tot geen controle op.

Dit alles leidt tot een bijzonder dubbelzinnige situatie. Aan de ene kant moeten docenten gaan bewijzen dat ze op de hoogte blijven van hun vak en zich verder ontwikkelen, terwijl aan de andere kant lerarenopleidingen en vakspecifieke kennis worden gedevalueerd. Het zou het ministerie sieren om nu eens te kiezen voor kwaliteit in plaats van een pragmatische benadering die vlees noch vis is. Het docentschap vereist inderdaad *bekwame* mensen, maar een bevoegdheid verkregen na het afronden van een gedegen lerarenopleiding in een schoolvak staat aan de basis daarvan.

Johan Graus
Hoofdredacteur

Waarom moeten leerlingen vreemde talen leren? Niet voor het proefwerk van volgende week natuurlijk, maar om voorbereid te worden op contacten met de mensen en de cultu(u)r(en) waarvoor de doeltaal communicatiemiddel is. Tussen dat eerste, nabije en dat tweede, verre doel gaapt vaak een diepe kloof.



Petra van Kalker

Het avontuur in het vreemdetalenonderwijs

Erik Kwakernaak

Het doel van het vreemdetalenonderwijs (vto) ligt in dubbele zin ver weg. Niet alleen blijft de doeltaal schier onbereikbaar achter een ondoordringbare jungle van woordjes en grammaticaregels, maar ook ligt het land of liggen de landen waar die taal gesproken wordt, heel ver weg, namelijk helemaal in het buitenland.

Ik overdrijf. Het buitenland ligt naast de deur, in Nederland maximaal twee en een half uur autorijden. Toegegeven: de files niet meegerekend. Maar wat meer is: het buitenland komt voortdurend ons land binnen, zonder immigratietoets, met of zonder straatverbod op vreemdetaalgebruik, zowel live als via de media. Wat doet het vreemdetalenonderwijs daarmee? Het laat dat buitenland maar mondjesmaat binnen in het

klaslokaal. In de vreemdetalenles gaat het om de doeltaal sec. Van de werkelijkheid achter de woordjes en de grammatica wordt hoogstens af en toe een glimp zichtbaar.

Kennis van land en volk, gemoderniseerd tot interculturele vorming, komt op de tweede rang. We weten het allemaal nog uit de opleiding: taal is drager van een cultuur, of eigenlijk van meerdere (sub)culturen. Het begrip ‘cultuur’ moet breed opgevat worden, niet als een eng, misschien zelfs elitair begrip, bijvoorbeeld de literaire cultuur rondom een erkende, door academici bepaalde canon. Die is natuurlijk een onderdeel, maar het gaat om een veel breder gebied: vrijetijdscultuur, werkcultuur, straatcultuur, schoolcultuur, kortom een anders samengestelde set van normen en waarden. De beheersing van een vreemde taal dient er alleen voor

om daartoe toegang te krijgen. Het doel is cultuurcontact, de taal is alleen een middel.

In werkelijkheid heten de vreemde talen als schoolvakken op havo en vwo nog steeds ‘taal en literatuur’, terwijl de academische disciplines waarvan die schoolvakken oorspronkelijk afgeleid zijn, allang ‘talen en culturen’ heten. Interculturele vorming blijft grotendeels retoriek, zeker in deze tijden van restrictief immigratiebeleid en bezinning op de eigen culturele canon.

Mij lijkt dat slecht voor het vreemdetalenonderwijs. In de onderhandelingscultuur van de Nederlandse scholen hebben docenten het steeds moeilijker om de traditionele leerstof te verkopen. ‘Waarom moeten we dat leren?’ wordt een steeds lastiger te beantwoorden vraag naarmate het doel ‘contact met buitenlanders’ minder zichtbaar is in lessen die zich voortslepen van het ene vrijblijvende tekstje naar het andere, van het ene woordenlijstje naar de volgende invuloefening.

Interculturele vorming

Leerlingen op school bevinden zich in een overgangsfase van kinderlijke nieuwsgierigheid en openheid naar een nog niet bereikte volwassenheid. Ze maken zich los uit het gezin, gaan op zoek naar hun identiteit en zoeken daarvoor aansluiting bij groepen van leeftijdsgenoten, die allemaal subculturen vertegenwoordigen. Zo intensief en extreem als hun (vaak voorbijgaande) identificatie daarmee is, zo extreem is vaak ook hun afwijzing van andere groepen en (sub)culturen. Dat bevordert de acceptatie van negatieve clichévoorstellingen van andere groepen, die nodig zijn om de eigen identiteit ertegen af te zetten en te profileren.

In de strijd om de gunst en aandacht van leerlingen streeft het moderne Nederlandse vto ernaar om zijn uitgangspunt te nemen in de leefwereld van de leerling. Natuurlijk, daar moet je de leerling ophalen, om hem mee te kunnen nemen naar andere werelden en zijn horizon te verbreden.

Maar wat die horizonverbreding betreft, blijft het in de meeste Nederlandse vreemdetalenlessen bij heel voorzichtige pogingen. Om aan te sluiten bij de leerling worden van de vreemdtalige werkelijkheid meer de overeenkomsten dan de verschillen met de eigen leefwereld belicht. Als het over verschillen gaat, blijven die meestal binnen de grenzen van de steeds internationaler wordende consumptiecultuur. Terwijl de Big Mac al overal gelijk is, geldt dat nog niet helemaal voor fish & chips, Bratwurst, croissant en het patatje oorlog, maar echt brisante verschillen zijn dat niet. Die worden zelden aangeroerd. De negatieve clichés over Duitsers, Engelsen,

Amerikanen, Fransen enzovoort worden zelden besproken. En nog minder de negatieve clichés die buitenlanders over Nederlanders hebben.

Ik neem het voorbeeld dat ik het beste ken. In Nederlandse leergangen Duits wordt wel melding gemaakt van de *Weihnachtsmarkt*, de *Autobahnraststätte* en de camping, maar het naziverleden en de daarop gebaseerde negatieve clichés over Duitsers worden zelden genoemd, en dan alleen in de bovenbouw havo en vwo. Nederlandse leraren Duits deinzen ervoor terug anti-Duitse vooroordelen van hun leerlingen af te bouwen, omdat ze dan die vooroordelen moeten benoemen en uitspreken. Ze vrezen dat alleen al daardoor de vooroordelen zo zeer bevestigd worden dat die alleen maar nóg moeilijker af te bouwen zijn dan ze al waren.

Ook het omgekeerde: negatieve vooroordelen van Duitsers of andere buitenlanders over Nederland worden zelden aangekaart. Duitsers zijn vaak te beleefd om ze direct te noemen. Ze hebben het liever over de gemakkelijke en informele Nederlandse omgangsvormen dan over de keerzijde daarvan, namelijk een directheid die onnadenkend en bot kan overkomen en ook kan kwetsen – wat bij de Nederlandse voetbalhumor zelfs vooropgezet doel is.

Weten leerlingen dat? Zijn ze zich bijvoorbeeld bewust van de Nederlandse neiging om de minder fraaie kanten van de nationale handelsgeest en het eigen koloniale verleden liever te laten rusten? Of van de neiging om trots te blijven op de vermaarde Nederlandse tolerantie, zonder te erkennen dat die grotendeels bestaat uit het ignoreren van andere groepen zolang ze maar niet storen? Deze kritische beelden van de Nederlandse cultuur zijn bij buitenlanders wel degelijk aanwezig.

Belevenissen, negatieve én positieve, van Duitsers, Engelsen, Fransen en andere buitenlanders in Nederland en andersom van Nederlanders die naar die andere landen geëmigreerd zijn, kunnen in het vto veel vaker en minder oppervlakkig aan de orde gesteld worden. Zeker, dat leidt tot het relativeren van de eigen cultuur, eigen normen en waarden en dus van de eigen identiteit, en dat is moeilijk, juist bij een leeftijdsgroep die op zoek is naar een eigen identiteit. Maar juist in die fase kunnen culturele confrontaties een belangrijke vormende werking hebben. Hoeveel durven vreemdetalendocenten aan?

Inschaling op twee dimensies

Waar staat u? Bepaal uw plaats. Elke vreemdetalendocent creëert met zijn klassen een bepaald klimaat. Ik probeer verschillen aan te geven door twee dimensies of schalen te benoemen.

• Dimensie 1: de houding tegenover de doeltaal

Docent en leerling kunnen sterk taalgericht zijn. Ze zien taal dan als een collectie taalkundige problemen, verregaand los van inhoud die in die taal worden overgebracht. Een streven naar correctheid, drang naar onzekerheidsvermijding en een behoefte aan structuur en regels zijn karakteristiek. Het leren van de taal wordt als doel op zich gezien; dat je ook met behulp van die taal contacten met vreemden kunt leggen, blijft abstract en ver achter de horizon. Aan het andere eind van deze schaal staat een sterke inhoudsgerichtheid. Taalproblemen en regels wekken nauwelijks belangstelling. Correctheid is onbelangrijk, als er maar iets overkomt. Het leren van een vreemde taal is een middel om een nieuwe wereld te veroveren.

• Dimensie 2: de onderwijs- c.q. leerstijl

Docent en leerling kunnen aan de voorzichtige, risicomijdende kant van de schaal zitten, of meer aan de risiconemende, avontuurlijke kant. Risicomijdend onderwijs neemt kleine stapjes, werkt liever schriftelijk en met gesloten vragen en opdrachten waarop maar één antwoord goed is. Risiconemend onderwijs waagt zich aan grotere stappen, mondelinge discussie, open vragen en opdrachten met divergerende antwoorden.

In de onderstaande matrix kruis ik de dimensies met elkaar en probeer ik de collusies tussen docent en leerlingen te typeren met metaforen.

In hokje 1 reikt de docent uit de taalblokkendoos kleine geprepareerde stukjes taal aan de leerlingen uit: korte, makkelijke teksten, woordjes, grammaticaregels, invuloefeningen. Voor zover de leerlingen in de vreemde cultuur worden ingeleid (hokje 2), geschiedt dit onder leiding van een toeristengids die voor zijn groepen een niet te inspannende route kiest, die zich beperkt tot

goed onderhouden bezienswaardigheden uit de glossy folders en die rommelige binnenplaatsen mijdt.

In hokje 3 wordt een taalbad gecreëerd waarin de leerlingen moeten zwemmen, ook al leidt dat tot veel ongecoördineerd en mislukt gespartel. In hokje 4 is de vreemde cultuur een onbekend land waar de docent de leerlingen naartoe stuurt; ze moeten expeditie volbrengen en met eenvoudige taalmiddelen zelfstandig hun weg zien te vinden.

Waar zit de gemiddelde vreemdetalenles? Ik ben bang dat de hokjes 1 en 2 overbezet zijn, en dat zelfs veel vreemdetalenlessen de grenzen van hokje 1 nauwelijks of niet overschrijden. Zeker, dat hebben de leerlingen voor een deel ook aan zichzelf te danken. Ze zijn vaak ondernemend genoeg – alleen niet binnen de leerdoelen van de school en van het vak, maar juist daarbuiten. Ze dagen docenten uit tot kort houdend gedrag. Maar de vraag is of dat per se tot gevolg moet hebben dat ook het vak en de leerdoelen kort gehouden worden.

Avonturier of toerist?

Kom je daarmee niet in een vicieuze cirkel terecht? Leerlingen zijn niet gemotiveerd om zich met de leerdoelen bezig te houden, daarom moeten ze des te meer exerceren met kleine stapjes in sterk sturende opdrachten, daardoor raken velen van hen nog meer ongeïnteresseerd, daarom... Hoe hebben we het met ons allen zover laten komen? Hebben we inderdaad te veel betaald voor de werkbaarheid in het vreemdetalenonderwijs, namelijk door het avontuur uit de klas te verbannen? Hebben we inderdaad de schoolcultuur die we verdienen?

Natuurlijk kun je de leerling niet als een rambo de interculturele jungle insturen. Maar alleen maar die rol van toerist – kan het niet af en toe een onsje meer zijn? ■

		HOUDING TEN OPZICHTE VAN TAAL	
		taalgericht (taal als doel op zich)	inhoudgericht (taal als middel, sleutel tot andere cultuur)
ONDERWIJS- C.Q. LEERSTIJL	tegemoetkomende, begripvolle docent ↔ afwachtende, risicomijdende leerling	1. blokjesuitdeler ↔ blokjesstapelaars	2. gids ↔ groep toeristen
	uitdagende, confronterende docent ↔ ondernemende leerling	3. taalbadmeester ↔ taalzwemmers	4. expeditieleider ↔ avonturiers