

Onderwijskundige verbeeldingskracht

Elliot Eisners bijdragen tot de onderwijskunde

N. DEEN

Rijksuniversiteit Utrecht

Motto:

'Looking through one eye never did provide much depth of view'. (Eisner, 1980; 15)

Het blijkt geen geringe opgave om te proberen in een overzichtsbespreking kenmerken aan te geven van het werk van Elliot Wayne Eisner. Aanleiding is het verschijnen, – in 1979 –, van zijn boek 'The Educational Imagination'.

De onderneming is ook gigantisch, omdat het nu reeds tot de praktische onmogelijkheden behoort het aantal publikaties dat deze nog niet vijftigjarige auteur op zijn naam heeft staan alle te lezen. De belangrijkste zijn uiteraard het meest toegankelijk, en geven daarmee ook een behoorlijk beeld van de gedachtenwereld van waaruit Elliot Eisner werkt en schrijft.

Wie is de man eigenlijk over wie het hier gaat?

Elliot Eisner, geboren in 1933 in Chicago, is zijn loopbaan begonnen als leraar kunstzinnige vorming aan een Highschool in Chicago. Dat was in 1956, en in de vijftien jaar die daarop volgden, loopt zijn weg via docentschappen aan Ohio State University en de University van Chicago tot de positie van Professor of Education and Art aan een aanzienlijke onderwijsinstelling als Stanford University in Californië. Daaraan is hij sinds 1965 verbonden en van daaruit zijn zijn meest toonaangevende onderzoekingen verricht en publikaties ontstaan. De daarin tot ontwikkeling gekomen gedachtengangen hebben een zekere afronding gekregen in het titelboek van dit artikel, 'The Educational Imagination' en daarom lijkt het ook zinvol om dit boek als basis te nemen voor een nadere bespreking van Eisners ideeën.

Niet dat Eisners ontwikkeling met dit boek tot stilstand is gekomen. Integendeel, op de gedachten in dit boek neergelegd bouwt hij voort, en binnen afzienbare tijd is een nieuwe

publikatie van hem te verwachten die met name zal handelen over 'Modes of Representation', de wijzen waarop het mensen gegeven is uitdrukking te geven aan datgene wat in hen leeft. Via een aantal artikelen en voordrachten van Eisner is het mogelijk zich nu reeds een beeld te vormen van wat in dit nieuwe boek aan gedachten zal worden neergelegd. Van die mogelijkheid zal ik gebruik maken om ook in die richting te trachten enkele aanduidingen te geven.

Dat dit kan, is typerend voor Eisners werkwijze. Hij is niet iemand die lang broedt op een enkele gedachte, deze aan zeven kanten omdraait en nog eens, onder de microscoop legt voordat hij publiceert. Integendeel, veeleer is hij geneigd iedere nieuwe gedachte neer te zetten op papier en op die wijze al in een vroeg stadium een discussie uit te lokken over de verschillende aspecten daarvan, om eventueel mede dankzij een dergelijke discussie tot herziening van zijn opvattingen te komen. Het is een werkwijze die het voordeel heeft van snelle feedback; daarnaast staat, dat deze werkwijze de auteur ook kwetsbaar maakt. Het risico immers dat een onvoldragen gedachte wordt opgenomen en gebruikt tegen de auteur ervan, is niet gering en het feit dat men zich openstelt voor kritiek, waarborgt geenszins dat die kritiek ook altijd op honorabele wijze zal worden gepleegd.

In Eisners geval is dat over het algemeen wél zo. Kennelijk is de reputatie van de auteur dusdanig dat zijn gedachten altijd serieus worden genomen en met aandacht worden gelezen, bestreden of ondersteund.

Het lijkt mij zinvol om alvorens nader in te gaan op de inhoud van het boek zelf, een kort overzicht te geven van de wijze waarop het denken van Eisner zich ontwikkeld heeft naar het verschijnen van dit boek toe. In dit deel van de wereld en met name in ons land, is Eisners eerste bekendheid veroorzaakt door een publikatie van de American Educational Research Association, die in 1969 uitkwam bij Rand MacNally onder de titel 'Instructional Objectives' (Popham a.o., 1969). Het is voornamelijk aan Eisners bijdrage aan de in deze A.E.R.A.

monografie gepubliceerde discussie te danken dat dit boekje nog steeds waarde behouden heeft en geciteerd wordt. In het boekje is de neerslag gegeven van een symposium tussen vier Amerikaanse geleerden over het onderwerp *Instructional Objectives*. Eisner grijpt de discussie aan om een tweetal zaken duidelijk naar voren te brengen. In de eerste plaats wijst hij erop dat de discussie over *Instructional Objectives* en hun formulering en toetsing een discussie is die niet puur wetenschappelijk is, maar die waarde-oordelen in zich draagt. De keus voor het uitdrukken van leerresultaten in objectief waarneembaar gedrag sluit visie in op mensen en hun gedrag en op de betekenis van leerstof en de maatschappelijke relevantie daarvan.

Dat is een thema dat voor Eisner belangrijk is. Het komt niet lang daarna weer op uitvoerige wijze aan de orde in zijn *Educating Artistic Vision* dat enkele jaren later verschijnt bij Mac-Millan (Eisner, 1972^a).

Blijven wij echter nog even bij Eisners discussie met Popham, Sullivan en Tyler in deze eerst genoemde publikatie. Niet alleen dat hij daarbij het waardenthema heeft geaccentueerd, van meer belang nog en met name in de onderwijskundige discussie verder als een vast thema doorgedrongen, is zijn ontwikkeling van het begrip *Expressive Objective*. De redenering die Eisner toepast is ongeveer deze: *Instructional Objectives* die betrekking hebben op produkten van onderwijskundige activiteit, zoals die te vinden zijn in een objectief waarneembaar gedrag, hebben een zekere en ongetwijfeld ook belangrijke plaats in het onderwijsleerproces. Daarmee is het arsenaal van onderwijskundige doelen echter geenszins uitgeput. Integendeel. Naast doelen die zich in termen van produkten laten uitdrukken, kent het onderwijs allerlei aspecten die hun doel vinden niet in een eindresultaat, maar in een ontmoeting waarvan geldt dat de kwaliteit van de ontmoeting het eerste belang is en het produkt van die ontmoeting hoogstens een afgeleid tweede. De doelstellingen die op dat gebied betrekking hebben laten zich dus niet uitdrukken in de termen die adequaat zijn voor het instructieve doel. Zij dienen veel meer het karakter te hebben van een opdracht, een taakstelling, een mogelijkmaken van de ontmoeting. Een dergelijk onderwijsdoel noemt Eisner een *Expressive Objective*. De resultaten zijn niet voorspelbaar zoals van een *Instructional Objective*. Integendeel,

gezien het feit dat zij ontmoetingskarakter hebben, een ontmoeting tussen aspecten van de cultuur en een zich ontwikkelende persoon, is het produkt van die ontmoeting per definitie onvoorspelbaar. Wat beïnvloedbaar is, en daartoe moet het *Expressive Objective* aanleiding geven, is de kwaliteit van de ontmoeting waardoor een educatief effect bereikt kan worden.

De vraag kan gesteld worden en is gesteld, of een *Expressive Objective* dan wel een *Objective* is, een doelstelling en niet veeleer een ontmoetingswijze, een *Teaching Strategy*, een werkvorm van het onderwijs. In een nawoord in de publikatie van de A.E.R.A. onderkent Eisner dat men tot deze veronderstelling kan komen, maar hij benadrukt nog eens dat het daarom niet gaat. Waar het om gaat is niet het aanduiden van een onderwijsvorm, het gaat om meer. Het gaat om een vormende ontmoeting die tot stand gebracht wordt en waarin de leerling een dimensie van zijn persoonlijkheid ontwikkelt die voor zijn verder leven van blijvende betekenis zal zijn. In die zin is een *Expressive Objective* veel meer dan een onderwijsvorm, het is een doel. Een doel dat per definitie niet in produkt maar in attitude, in persoonlijkheidsaspect dient te worden uitgedrukt.

Sindsdien is zoals bekend het begrip *Expressive Objective* een van de begrippen geworden die algemene ingang in de curriculum-literatuur hebben gevonden. Het is mede daarom merkwaardig dat Eisner in *The Educational Imagination* op dit begrip-gebruik terugkomt en liever voor het vervolg wil spreken van *Expressive Outcomes*. Voor *Objective* geldt, zegt Eisner, dat het te bereiken punt van tevoren is overdacht, en hoewel nog niet aanwezig, bereikbaar wordt gevonden, maar in het expressieve gebied gaat het niet om een bij voorbaat overwogene, het gaat om een punt dat men bereikt zonder dat men daar van tevoren al weet van heeft. Daarom toch maar liever een begrip als *Educational Outcome*. De gedachtengang hier lijkt minder consequent dan de gedachtengang in de oorspronkelijke bijdrage en bij het veranderen van deze aanduidingswijze blijkt Eisner toch sterker beïnvloed te zijn door degenen die hij vroeger bestreed dan hij misschien zelf wel heeft gemerkt. Naar mijn mening was de oorspronkelijke aanduidingswijze in ieder geval helderder en waarschijnlijk ook beter.

Eisners nuancering van de curriculum-theorie bleef niet staan bij de *Expressive Objective*. Eenmaal deze weg ingetreden kwam hij vrij

spoedig tot de conclusie dat deze twee begrippen, Instructional en Expressive Objectives, toch eigenlijk nog niet voldoende waren om het hele probleemveld van wat er in het onderwijs gebeurt goed te beschrijven. Daarom kwam hij er toe nog een derde type Objective te beschrijven, een type dat hij aanvankelijk zonder meer 'Type 3 Objective' noemde, maar later, en met name ook in *The Educational Imagination*, aanging duiden als *Problemsolving Objectives* (Eisner, 1972^b). Bij *Problemsolving Objectives* gaat het om doelstellingen waarbij het eindpunt van de activiteiten gegeven is, maar het probleem ligt met name in de wijze waarop het probleem wordt opgelost. Ik licht dat toe met een voorbeeld, ontleend aan Oudkerk Pool (1975): De toren van Pisa, bekend van zijn scheve stand, zakt steeds schever. (Probleem: Wat zou men nu kunnen doen om de toren van Pisa als attractie te behouden en toch niet dusdanige constructies op te richten dat het effect van het behoud teniet gedaan wordt door de wijze waarop dat behoud wordt tot stand gebracht. Er valt een aantal oplossingen te bedenken die elk voor- en nadelen hebben. Dat leidt tot discussie, afwegingen en keuzen).

Eisner meent dan dat met deze 3 categorieën doelstellingen de belangrijkste aspecten van het educatieve proces beschrijfbaar zijn te maken, waarbij voor hemzelf met name het gebied van de Expressive Objectives bijzonder reliefs heeft omdat dat ook het gebied is dat hem vanwege zijn affiniteit tot de kunstzinnige vorming toch eigenlijk het naast ligt. Zoals enerzijds Eisners activiteiten op het gebied van de curriculum-ontwikkeling duidelijk beïnvloed worden door zijn kunstzinnige achtergrond, worden anderzijds zijn activiteiten op het kunstzinnige terrein in hoge mate mee bepaald door zijn denkwerk op het terrein van de curriculum-ontwikkeling. Vandaar dat een boek als *Educating Artistic Vision* vooral opvalt door zijn systematisch karakter. Het boek heeft bovendien een duidelijk synthetisch karakter. Hoewel Eisner ook zelf aangeeft in zijn denkbelden over kunstzinnige vorming in hoge mate beïnvloed te zijn door het werk van Victor Löwenfeld en Suzanne Langer, en hij op een wat afstandelijke wijze spreekt over het werk van Herbert Read, is hij toch niet een duidelijke aanhanger van een bepaalde school. Hij beschrijft de verschillende benaderingen van de kunstzinnige vorming en probeert, deze analyserend, een systematische benadering van

het curriculum kunstzinnige vorming te ontwerpen waarin diverse gezichtspunten tot hun recht komen en waarin met name vermeden wordt een eenzijdige en van het overige curriculum en van het maatschappelijke leven geïsoleerde benadering van de kunstzinnige vorming te ontwikkelen. Voor Eisner geldt dat kunstzinnige vorming vorming is in de levenscontext van degene die gevormd wordt en dat de persoonlijke creatieve expressie in zijn vorming impulsen ontleent aan wat anderen gedaan hebben en bovendien bepaald wordt door de maatschappelijke en culturele situatie waarin die vorming tot stand komt. Vandaar dat Eisner in *Educating Artistic Vision* duidelijk drie aspecten aan de kunstzinnige vorming onderscheidt: een productief aspect, een kritisch aspect en een cultureel aspect. Het productieve aspect heeft te maken met dat wat de mens zelf doet, de wijze waarop een mensenkind uitdrukking geeft in artistieke vorm aan wat in haar of hem leeft. Het kritische aspect richt zich op de beschrijving, de analyse en de waardering van datgene wat anderen al deden. Kunstbeschouwing als basis voor eigen stijl- en smaakontwikkeling en als mogelijke bevruchting van de eigen productiviteit. En het derde aspect, het culturele, richt zich op de analyse van de cultuursituatie waarin kunstwerken ontstaan zijn en de cultuursituatie waarin de cultuurbeschouwende mens zich zelf bevindt. Dankzij deze benadering van de leerplanontwikkeling op het terrein van de kunstzinnige vorming is Eisner ook op dit terrein geworden tot een baanbrekende autoriteit die niet alleen binnen de Verenigde Staten maar ook daarbuiten een belangrijke rol is gaan spelen in het denken over kunstzinnige vorming op scholen.

Op dit terrein blijkt hij een curriculum-deskundige die niet alleen bezielde is met artistiek vuur, maar bovendien met de gave om dit vuur in systematische banen te leiden en zo te verdeelen dat wat tevoorschijn komt het grondplan levert voor een omvattend onderwijsprogramma waarin alle aspecten van kunstzinnige vorming op een gelijkwaardige wijze benaderd worden en in een theoretisch kader worden gevat. Dat theoretische kader zou niet compleet zijn wanneer daarin niet ook de vraag naar de beoordeling van de kunstzinnige prestatie zou worden gesteld. Immers, ieder onderwijsprogramma vraagt om een evaluatie. Een evaluatie, die in de regel voltrokken wordt aan het produkt van de leerling, en waarin een

bepaalde vorm van vergelijking wordt getroffen die uitgedrukt wordt in een score. Het Nederlandse onderwijs doet dat meestal in cijfers, het Amerikaanse in letters. Reeds in *Educating Artistic Vision* is dat evaluatieprobleem voor Eisner een heel reëel probleem. Hij onderscheidt drie wijzen waarop de studenten beoordeeld worden, namelijk door vergelijking met een criterium, door vergelijking met de groep en door vergelijking met zichzelf. In het eerste geval is sprake van criteriumtoetsing, in het tweede geval van normtoetsing, in het derde geval wordt het werk van de leerling vergeleken met eigen vroeger werk en is er dus sprake van individu-gerichte beoordeling. Het typeert Eisner dat hij de drie vormen beschrijft en zelfs matrixen ontwerpt waarin deze drie vormen in relatie worden gebracht met de drie aspecten van het kunstzinnige onderwijs, maar dat hij geen uitgesproken keuze doet voor één ervan. Wat hij geeft, is het raamwerk en de theorie, het past in zijn synthetiserende benadering om geen duidelijke voorkeur te tonen. Dat laatste is ook typerend voor zijn benadering in een volgend boek, *Conflicting Concepts of Curriculum* (Eisner and Vallance, 1974), waarin vijf curriculum-concepten besproken worden zonder dat de auteur laat blijken dat hij voor één van die vijf of enkele van die vijf voorkeur heeft. Dit boek bespreek ik in het kader van dit stuk verder niet uitvoerig, omdat de belangrijkste aspecten daaruit opnieuw aan de orde komen in de bespreking van *The Educational Imagination*. De ontwikkelingslijnen die tot dit punt geschetst werden, vinden een voorlopig hoogtepunt in het boek dat al in de titel van deze bijdrage werd aangekondigd, *The Educational Imagination*. 'The Educational Imagination' met zijn ondertitel 'On the Design and Evaluation of Schoolprograms', geeft eigenlijk een omvattend beeld van de gedachte-ontwikkeling die Eisner tot op dit punt heeft doorgemaakt. Het is daarom de moeite waard om dit boek wat nader te bezien op zijn inhoud, zijn kwaliteiten en zijn mogelijke betekenis voor de ontwikkeling van de onderwijskunde. Dat is wat ik in het volgende stuk wil trachten te doen.

In dit boek vinden wij in feite min of meer samengevat een overzicht van de inzichten die Eisner in de loop van de jaren heeft ontwikkeld en een poging die te synthetiseren zodat ze enigszins het karakter krijgen van een samenhangende theorie die als fundament van een

onderwijsleer zou kunnen gelden. Vandaar, dat Eisner aandacht besteedt aan verschillende aspecten van het onderwijsproces, en met name probeert te voorkomen dat een eenzijdige benadering van dat proces zou ontstaan. Hij begint dan ook met een inventarisatie van maatschappelijke krachten die het curriculum van de school beïnvloeden en noemt een zestal.

De eerste is de afnemende deelname aan het onderwijs, met name ook voortvloeiende uit de terugloop van het aantal geboorten.

De tweede, en dat is ook een typisch Amerikaans verschijnsel, is de invloed van de vakbeweging op het onderwijs. Men moet dit niet verkeerd verstaan, de rol die de Amerikaanse onderwijsvakbeweging speelt is duidelijk heel anders dan de rol die in Nederland door de onderwijsvakbeweging wordt vervuld. Dat hangt samen met de aanzienlijk geringere rechtspositie van de Amerikaanse leerkracht, en met het feit dat van jaar tot jaar nieuwe contracten met nieuwe voorwaarden moeten worden bevochten. Op dat punt heeft de Amerikaanse vakbeweging duidelijke vorderingen gemaakt in de laatste tien jaar, die de rechtspositie van de leerkracht hebben verbeterd, maar die niet altijd bijdragen tot de verbetering van het onderwijs.

Een derde kracht die door Eisner wordt genoemd duidt hij aan als scientisme en hij bedoelt daarmee de behoefte om aan maatregelen of handelingswijzen een wetenschappelijk gezag te willen geven.

Een vierde kracht die hij noemt duidt hij aan als een educatief consumentengedrag, *Educational Consumerism*, en daarmee bedoelt hij de groeiende aandacht van het publiek voor het produkt van het onderwijs. Dat verschijnsel kennen wij ook in Nederland, maar wel op een andere wijze. Wat op dit ogenblik met name in de Verenigde Staten naar voren komt, is een aantal bewegingen die mede onder invloed van de economische omstandigheden, en de groeiende werkloosheid, de kwaliteit van het onderwijs aanzienlijk in twijfel trekken en daarom liefst terug zouden keren naar een stadium dat in het onderwijs gelukkig meestal overwonnen is. Men noemt dit de 'Back to Basics'-beweging en onder de Basics wordt dan niet alleen verstaan het beheersen van lezen, schrijven en rekenen, maar ook bijvoorbeeld de terugkeer tot traditionele gedragspatronen, eventueel het schooluniform daarbij inbegrepen. Daarnaast komt op dit ogenblik nog een beweging naar

voren die door Eisner in zijn boek nog niet vermeld is, maar die in het verlengde hiervan ligt, en die naar ik uit persoonlijke communicatie weet, ook Eisner ernstig bezorgd heeft gemaakt, de beweging van de zogeheten Moral Majority. Dit is een beweging die probeert het onderwijs terug te brengen tot de traditionele bijbelse leer en die zich bijvoorbeeld zeer inspanst om het onderwijs in de evolutie leer uit de scholen te bannen. Het educatieve consumentengedrag in de V.S. is dus maar zeer beperkt vergelijkbaar met wat wij in Nederland ouderparticipatie zijn gaan noemen, en heeft naast het bovengenoemde ook toch sterk te maken met 'Wat voor waar krijgen wij voor onze belastingdollar?' Dat laatste wordt mede ingegeven door het feit dat onderwijs in Amerika een aangelegenheid is van afzonderlijke staten en binnen die staten nog vaak van afzonderlijke schooldistricten en dat dus wel en wee van het onderwijs in hoge mate gebonden is aan de plaatselijke belastingopbrengst.

De vijfde maatschappelijke kracht die Eisner noemt is de invloed van het leerboek. Ook in de V.S. blijkt het leerboek in hoge mate te bepalen wat er in de school wordt onderwezen, en vandaar dat de invloed van de leerboeken ook daar behoort tot de meest dominerende invloeden in de praktijk van het onderwijs.

Als zesde noemt hij ook weer een typisch Amerikaans verschijnsel, namelijk rechtelijke beslissingen en de wetgeving in staat en federatie. Met name die rechtelijke beslissingen spelen in Amerika een grote rol, aangezien dat veelal beslissingen zijn die betrekking hebben op de segregatie van het onderwijs en daarmee op de educatieve gelijkstelling van verschillende bevolkingsgroepen.

Tot zover de opsomming die Eisner geeft van maatschappelijke krachten die het curriculum beïnvloeden. Het zou niet verwonderlijk zijn, als de lezer zich nu met enig wenkbrouwen afvraagt of daarmee de maatschappelijke invloed op het onderwijs is uitgeput. Immers, het lijkt evident, dat een aantal maatschappelijke krachten die men hier snel zou willen vermelden, niet in deze opsomming aanwezig zijn. Men mist bijvoorbeeld de emancipatiebeweging, anders dan in het kader van activiteiten voor segregatie en het heen en weer rijden met schoolbussen. Men mist ook de invloed van de arbeidsmarkt op het onderwijs en de invloed die enerzijds vanuit het militair industrieel potentieel, en anderzijds van ecologische bewegin-

gen uit op het onderwijs inwerken. Ook de invloed van de politieke opstelling van de V.S. zoals van politieke opstelling in het algemeen op het onderwijs vinden wij hier niet nadrukkelijk vermeld. Deze opsomming is echter niet uitputtend bedoeld, maar wil slechts aanduiden dat de selectie die Eisner heeft gemaakt een zekere onvolledigheid en willekeurigheid blijkt te vertonen.

In een volgend hoofdstuk spreekt de auteur zich uit over onder andere het karakter van curriculum-theorie. Opnieuw wijst hij er daar op, wij zijn dat al eerder tegengekomen, dat curriculum-theorie op z'n minst voor een deel een normatief karakter draagt en moet komen tot normatieve uitspraken en Eisner beroept zich daarbij op uitspraken van o.a. Tyler als zegslieden met gezag die dat standpunt met hem delen. Het moet daarbij wel opgemerkt worden, dat de wijze waarop Eisner het begrip normatieve theorie gebruikt, toch wel afwijkt van de wijze waarop dat in de meeste ons vertrouwde curriculum-literatuur gebeurt. Daar wordt normativiteit sterk verbonden met gebaseerd zijn in een doctrine, en is normatieve theorie in feite een theorie, die op deductieve wijze handelingstheoretische consequenties trekt uit a priori doctrinair gebonden uitgangspunten. In die zin gebruikt Eisner het begrip normatief niet. Bij Eisner heeft het begrip normatief een veel milder karakter, hij gebruikt het in die zin, dat een curriculum-theorie niet alleen beschrijvend kan zijn, maar ook aanwijzingen zal moeten geven en dat in dergelijke aanwijzingen onvermijdelijk waarde-oordelen betrokken zijn en worden uitgesproken. Dat is het soort normativiteit dat bij voorbeeld tot uitdrukking komt in de verschillen in taal waarmee enerzijds de aanhanger van een gedrags-theoretische benadering en anderzijds een aanhanger van de humanistische psychologie zich zal uitdrukken wanneer over onderwijs wordt gesproken. Bij deze en andere beschouwingen sluit een hoofdstuk aan waarin Eisner een overzicht geeft van wat hij noemt 'Five Basic Orientations to the Curriculum', waarin een bepaalde benadering van het proces van onderwijzen en leren tot uitdrukking komt. Deze vijf basis-oriëntaties, zijn de volgende: 1) de ontwikkeling van cognitieve processen; 2) academisch rationalisme; 3) persoonlijke relevantie; 4) sociale aanpassing en maatschappelijke reconstructie; 5) curriculum als technologie.

Het zijn met een lichte formulerings- en volgorde-wijziging dezelfde vijf basis-oriëntaties waar Eisner zich al eerder mee heeft beziggehouden in *Conflicting Concepts of Curriculum*, een reader, die hij met Elizabeth Vallance heeft uitgegeven en die deze vijf conflicting concepts illustreert. Het gaat hier om vijf varianten van onderwijstheorie, waarvan Eisner in betrekkelijk kort bestek een herkenbaar en bruikbaar beeld geeft. De vraag komt dan naar voren, wat de functie is van deze behandeling in het kader van dit boek. Doet de auteur een keus uit deze vijf, spreekt hij zich uit voor een bepaalde theorie als meer doelmatig dan een andere, of voert hij andere gronden aan op grond waarvan zijn voorkeur voor een bepaalde theorie zou kunnen blijken? De lezer die naar dergelijke uitspraken zoekt wordt hier niet beloond.

Eisner wijst erop dat de bespreking van deze vijf theorieën in de eerste plaats een min of meer ideaaltypisch karakter heeft. Dat wil zeggen dat zij gelicht zijn uit de context waarin ze voorkomen en daarom in feite een zekere abstractie van een directe onderwijswerkelijkheid vormen, in zuivere vorm kom je ze in de werkelijkheid van alle dag niet tegen.

Een tweede overweging van Eisner is dat wanneer men een keuze wil doen voor een bepaalde positie in onderwijskundig gezichtspunt, dat in een wetenschappelijk milieu daarvoor gronden moeten worden aangevoerd die aannemelijk maken, bij voorkeur op een empirische basis, waarom een theorie voorkeur zou verdienen boven een andere. Aangezien de auteur meent niet over dergelijke gronden te beschikken, spreekt hij zich in dit opzicht niet uit. Dat hangt samen met de eerdere uitspraak dat deze beschrijvingen het karakter hebben van een ideaaltype, dat uit zijn context is gelicht. Wanneer men beslissingen moet nemen ten aanzien van het curriculum, dan dienen die beslissingen genomen te worden, en kunnen ook niet anders dan genomen worden, in een bepaalde context en met het oog op die context. En dat betekent, dat de onderwijskundige van geval tot geval moet beslissen welke keuze hij doet. Ook hier blijft Eisner zichzelf en zijn opvattingen trouw. Reeds in de eerste discussies over onderwijskundige doelstellingen wees hij er nadrukkelijk op dat zijn formulering van *Expressive Objectives* niet ten doel had het bestaan en de zin van *Instructional Objectives* te ontkennen, maar dat beide typen doelstellin-

gen in een specifieke context zinvol en noodzakelijk waren. Ook hier spreekt Eisner zich in deze zin uit. Onder bepaalde gezichtspunten in bepaalde verbanden valt voor elke theorie misschien wel wat te zeggen. Toch houdt Eisner dit niet werkelijk vol. Hoewel hij expliciet inderdaad geen keuze maakt, maakt hij impliciet die keuzen wel. Ik gebruik hier met opzet hetzelfde taalgebruik dat Eisner in ander verband hanteert, wanneer hij spreekt over expliciete en impliciete curricula. Al eerder wees Eisner zelf ergens op het feit dat bepaalde waardepósitos zich laten kennen aan het taalgebruik van degenen die spreekt of schrijft. Dat geldt in niet mindere mate voor Eisner zelf. Wie dit boek leest en wie met name het tweede gedeelte dat handelt over *Educational Connoisseurship* en *Educational Criticism* op de keper probeert te beschouwen merkt dat Eisner wel degelijk zijn eigen voorkeuren heeft en ook daarmee werkt. En dat die voorkeuren in hoge mate in de richting van de opvattingen gaan die hij beschreven heeft onder de hoofden *Personal Relevance*, en *Development of Cognitive Processes*. Stellig heeft Eisner een eclectische benadering, maar het is een eclectische benadering die duidelijk van andere theorieën, met name van de technologische en gedrags-theoretische benadering grote afstand neemt. Eisner zelf stelt graag dat zijn onderwijstheorieën in de eerste plaats beïnvloed zijn door zijn activiteiten in de kunstzinnige sector, en dat hij probeert zijn kunstzinnige opvattingen en in het algemeen de theorieën op het gebied van de kunstbeschouwing over te dragen naar de theorieën op het gebied van de onderwijskunde. Dat neemt natuurlijk niet weg, dat ook die kunstbeschouwing niet op zichzelf staat, maar gebonden is aan andere benaderingswijzen. En wanneer wij constateren kunnen dat Eisner in zijn kunstzinnige opvattingen sterk beïnvloed is door mensen als Victor Löwenfeld en Suzanne Länger, dan is het ook duidelijk dat in zijn opvattingen over onderwijs personalistische en existentialistische momenten een plaats hebben gekregen. Ik kom daar in het vervolg van dit artikel nog op terug.

Eisner vervolgt zijn beschouwingen over curriculumtheorie met een hoofdstuk dat handelt over wat hij noemt de drie curricula die in iedere school worden onderwezen. Die drie zijn het expliciete, het impliciete en het nul-curriculum.

Het expliciete curriculum, (dat is niet verrassend), is het curriculum dat geformuleerd is als onderwijsprogramma en uitgedrukt in onderwijsdoelstellingen en gecodificeerd in een document dat als het curriculum van de school geldt. Dat onderwijsprogramma is het officiële programma waarmee een school naar buiten treedt en zijn leerlingen benadert. Maar daarnaast onderwijst de school ook een impliciet curriculum. (Men spreekt ook wel van een 'hidden curriculum', een verborgen curriculum). In de wijze waarop een school is georganiseerd, in de gedragsregels die worden gesteld, in de manier waarop leerlingen worden toegesproken, in de ruimte die aan leerlingen wordt gelaten tot eigen initiatief, in de beoordeling van prestaties en de wijze waarop die geformuleerd wordt en tot stand komt, in al dat soort zaken komen normen en waarden naar voren die aan de leerlingen een boodschap overdragen van wat men in deze school belangrijk en minder belangrijk acht. Vakken voor en achter de streep, het gewicht dat aan bepaalde cijfers gegeven wordt bij overgangsbepalingen, maar ook de wijze waarop begeleiding van leerlingen wordt opgezet of hiërarchische verhoudingen op school worden ingericht, brengen lessen over aan leerlingen die weliswaar niet uitgesproken zijn in een leerprogramma, maar die daarom niet minder aanwezig zijn. Integendeel is het vaak zo, dat juist die impliciete waarden die in dat onderwijsleerproces worden meegetrokken, sterker bepalen wat een school aan leerlingen meldt dan datgene wat nadrukkelijk in een leerplan of leerboek staat neergeschreven. In dat kader past ook het door Eisner geïntroduceerde begrip 'nul-curriculum'. Het nul-curriculum is datgene wat de school uit zijn onderwijsleerprogramma weglaat. Vaak is ook juist datgene wat een school uit zijn programma weglaat, kenmerkend voor het mensbeeld dat de school hanteert en het waardenstelsel dat daarbij een rol speelt. Voorbeelden zijn: de afwezigheid van technische vakken in het Gymnasium of in het algemeen de rol van musische vakken in het Voortgezet Onderwijs.

In het algemeen kan gezegd worden, dat de school de gevarieerdheid van het mensenleven reduceert op die componenten die zich verbaal en getalsmatig laten uitdrukken, en daarmee tekort doet aan de veelvuldigheid en veelkleurigheid van het volwassen bestaan dat voor de leerling zou kunnen opengaan. Daarmee raken wij het kernthema van wat Eisner in dit boek en

ook in zijn daarop gevolgd werk bezighoudt. De wijze waarop wij mensen in het onderwijs uitdrukking geven aan ons denken en beleven en de wijze waarop wij de resultaten van datgene wat in het onderwijsproces gebeurt, evalueren.

Mode of Representation en Mode of Response geven het kernthema aan van waar het in Eisners denken dan om gaat. Van de verschillende uitdrukkingvormen die de mens ten dienste staan gebruikt de school er eigenlijk maar een: de taal. Via taal en cijfersymbool drukt de school uit wat het aan onderwijswaarden mee te delen heeft en overeenkomstiggebruikt het ook deze uitdrukkingvorm als modus om te controleren wat er met dat onderwijsproces gebeurt. Dat betekent dat een aantal menselijke uitdrukkingvormen daarin niet tot gebruik komt en dat ook de evaluatie achterblijft bij datgene wat mogelijk zou zijn. In een latere voordracht onderscheidt Eisner drie wijzen waarop men met Modes of Representation kan omgaan, en hij noemt deze dan Mimetic, Expressive and Conventional (Eisner, 1981). In dit boek gaan zijn distincties nog niet zo ver. Wel wijst hij er op, dat het mogelijk moet zijn voor ontwerpers van curricula, om bewust gebruik te maken van de verschillende modaliteiten waarmee mensen zich uitdrukken om de eigen wereld te conceptualiseren en te ervaren. Bewust gebruik maken daarvan zou kunnen bijdragen aan de verrijking van de curricula en aan de verrijking van de evaluatieprocedures. Hij licht dat toe met voorbeelden ontleend aan een ontwikkelingsproject dat onder zijn leiding is uitgevoerd op het gebied van de ontwikkeling van de kunstzinnige vorming en waarover reeds uitgebreider was gerapporteerd in zijn boek *Educating Artistic Vision*. Van belang is met name nu, de wijze waarop deze opvattingen worden omgezet in vormen van educatieve evaluatie en het is daar waar de educatieve verbeeldingskracht zijn aanknopingspunt moet vinden.

Wat maakt een wijnproever tot proever van wijn? Waarop berust het oordeel waarmee een wijnkenner vaststelt dat een wijn goed is of slecht? Hoe oud die wijn is en uit welke streek afkomstig? Zijn er duidelijke in gedragsnormen uiteenlegbare toetscriteria aan de hand waarvan men iemand kan opleiden tot wijnproever en zijn bekwaamheid in het wijnproeven kan toetsen? Of zijn er nog andere aspecten

ten van het wijnproeverschap waardoor de wijnkenner zich onderscheidt van de leek? Wat maakt van een wijnrinker een connaisseur? Wat is het onderscheid tussen de kunstcriticus die onderscheid maakt tussen goed en slecht, mooi en lelijk en de min of meer ontwikkelde leek die over kunst zijn waarde-oordeel geeft? Bij de wijnproever en de kunstcriticus is sprake van een professioneel fijnproeverschap. Een professioneel fijnproeverschap, dat niet alleen kenmerkend is voor zijn werk, maar dat bovendien ook bepalend is voor zijn werk. Er zonder was het niet mogelijk. Kennis, ervaring, goede smaak en stijl zijn waarschijnlijk elementen die erin samenkomen. De vraag dringt zich nu op en wordt in wezen door Eisner bevestigend beantwoord: Of ook op het educatieve terrein, het terrein van vorming en opvoeding door onderwijs een dergelijk fijnproeverschap bestaat en of dat ook een voorwaarde is om tot een juiste waardebepaling van onderwijsprocessen te komen. Eisners stelling is nu, dat de conventionele toetsingsvormen voor onderwijs tekort schieten, ontoereikend zijn en aangevuld dienen te worden met meer kwalitatief georiënteerde vormen van evaluatie die hij aanduidt als Educational Connoisseurship (ik volg hier en elders de in Amerika gebruikelijke spelling die Eisner voor dit woord hanteert) en Educational Criticism. Twee begrippen waarvan het tweede de aanwezigheid van het eerste veronderstelt.

Voor goed begrip moge nog eens worden benadrukt dat Eisner de conventionele toetsingsvormen niet verwerpt, maar van mening is dat hun toepassingsmogelijkheden beperkt zijn. Daarnaast ziet hij de behoefte aan kwalitatieve vormen die hun basis vinden in een wijze van onderwijsbeschouwing die in hoge mate parallel loopt aan de kunstbeschouwing en die aangeduid zou kunnen worden als dat fijnproeverschap waarover eerder werd gesproken.

Fijnproeverschap is in deze opvatting een professioneel gegeven. Ze is essentieel voor de professionele activiteit van degene die onderwijsprocessen wil evalueren. De educatieve fijnproever is in staat onderwijssituaties zo te analyseren, dat datgene wat essentieel is voor die educatieve situatie kan worden belicht, en herkend en productief gemaakt kan worden voor de verbetering van dergelijke situaties. Vandaar, dat Educational Connoisseurship leidt tot Educational Criticism, een geschreven educa-

tieve kritiek die anders dan voorheen niet is uitgedrukt in test-scores of vergelijkbare presentatievormen, maar veeleer het karakter heeft van een essay waarin de essentialia van de waargenomen situatie worden beschreven en van fijnproevend commentaar voorzien.

De consequentie hieruit dient dan te zijn dat educatieve evaluators een opleiding dienen te krijgen in fijnproeverschap; anders gezegd, dat zij tot fijnproever moeten worden gevormd, willen zij in staat zijn hun professie waar te maken. En inderdaad geeft Eisner voorbeelden van hoe aan de Stanford Universiteit onder zijn leiding gestreefd wordt naar de opleiding van educatieve fijnproevers die in staat zijn om langs de door Eisner uitgezette lijn educatieve kritiek te leveren. Van deze educatieve kritieken, Educational Criticisms, heeft Eisner ook een aantal opgenomen in zijn boek om te illustreren hoe een op deze basis ontwikkelde Educational Criticism eruit ziet en ook in hoe hoge mate die Educational Criticisms een persoonlijk karakter dragen door de gebondenheid aan de persoon die ze maakt.

En op dat punt raken we dan meteen in de problemen. Want de vraag dringt zich op of de stukken die aan het slot van dit boek zijn opgenomen als voorbeelden van educatieve kritieken representatief zijn voor wat Eisner beoogt.

De vier voorbeelden die opgenomen zijn komen overeen in het feit dat zij educatieve situaties beschrijven en analyseren vanuit het gezichtspunt van de evaluator die op basis van zijn eigen waardensysteem naar deze gebeurtenissen kijkt, ze beschrijft en beoordeelt. Verder verschillen ze onderling sterk naar inhoud en niveau. Van sommige stukken heeft men het gevoel na lezing meer te weten over degene die het stuk heeft geschreven en diens waarden en normen dan over de educatieve situatie die aan Educational Criticism wordt onderworpen. Bovendien komt deze stijl van schrijven en omgaan met een levenservaring ons niet vreemd voor. Hebben wij dit genre niet al eerder ontmoet bijvoorbeeld in 'Persoon en Wereld'? En is er verschil tussen Educational Criticism en deze Utrechtse fenomenologische opstelling?

Het bovenkomen van deze vragen nodigt uit tot een nadere beschouwing van wat Eisners betekenis is als denker op onderwijskundig gebied in de Amerikaanse situatie en ook daarbuiten.

Zonder enige twijfel is Elliot Eisner binnen de Amerikaanse onderwijskunde een 'rara

avis', een vogel die wat vreemd in het nest is terechtgekomen. Deze status dankt hij – behalve aan zijn persoonlijke kwaliteiten – aan zijn ontwikkelingsgang, die afwijkt van het gebruikelijke patroon, en die hem daardoor in aanraking bracht met in de Amerikaanse onderwijskunde minder gebruikelijke opvattingen. Doorgaans is de Amerikaanse onderwijskundige een psycholoog, een 'educational psychologist'. Wat een onderwijskundige is, in Nederlandse zin, is aan een Amerikaan niet uit te leggen, en correspondeert niet met enig parallel onderwijsprogramma aan enige universiteit aldaar. De Amerikaanse curriculumbeweging – en in het kielzog daarvan, de Nederlandse – heeft daarvan de terugslag ondervonden in een dominantie door leertheorieën van behavioristische en cognitivistische aard. Kentheoretische en wijsgerig-antropologische vraagstellingen spelen er zelden een rol, individualiteit bestaat voornamelijk als een lastig probleem voor de testpsycholoog (Gagné, 1967).

Mede door het militair-educatief onderzoekswerk in de Tweede Wereldoorlog en het Sputnik-effect erna, kreeg de onderwijsleer zijn karakter van 'Curriculum as Technology'.

Anderen invloeden bereikten de onderwijstheorie via een omweg, later, en worden vaak achterdochtig bekeken. De omweg is meestal die van psychotherapie of pedotherapie (b.v. bij Goodman, Rogers, Brown), waar individualiteit niet of minder als hinderlijk bijverschijnsel van menselijkheid wordt ervaren, en soms die van de kunstzinnige vorming. Dat laatste is het geval bij Eisner. Herhaaldelijk wijst hij op de invloed, die op zijn denken is uitgeoefend door Viktor Löwenfeld en Suzanne Langer, die hem daarmee indirect in aanraking brachten met psycho-analyse en existentialisme. Zij leerden hem een wijze van kijken naar kunstuitingen en een inzicht in de betekenis van kunstzinnige expressie voor de menselijke zienswijze, die naar zijn overtuiging niet tot de artistieke expressie beperkt blijft. Daarmee introduceert hij in de Amerikaanse onderwijskundige discussie een dimensie, die daar nog vrijwel nieuw is. En anders dan de therapeuten, wordt hij mede serieus genomen omdat hij spreekt op basis van een overeenkomstige onderwijspsychologische scholing. De Nederlandse situatie is in dit opzicht fundamenteel anders. De onderwijskunde in Nederland is ontstaan tegen een geesteswetenschappelijke achtergrond, uitgaande van het personalisme van Kohnstamm en beïn-

vloed door de fenomenologie van Langeveld en anderen. Vraagstellingen die Eisner in Stanford nieuw ontdekt zijn hier eigenlijk al gepasseerd, en aangezien men meent de grenzen ervan te kennen, wordt de meerwaarde van Eisners aanpak met scepticisme bekeken. Dat draagt een risico van miskennen in zich: de herkenning gaat te haastig. In Eisners uitgangspositie zijn de empirische methoden van de gedragswetenschap een aanvaard, maar onvoldoende uitgangspunt, dat kwalitatieve aanvulling behoeft. In Nederland hangt men vaak óf de ene, óf de andere benadering aan en wordt de empirische benadering als oppervlakkig en irrelevant, of de kwalitatieve als vaag en vrijblijvend verworpen. Hier kunnen Eisners synthetische beschouwingen een positief verbindende rol spelen, omdat zij ongetwijfeld niet oppervlakkig en evenmin vaag zijn. Helaas roept Eisner zelf daarbij wel enkele problemen op.

In de eerste plaats omdat de voorbeelden die hij geeft van educatieve kritiek niet erg overtuigen. Zij lijden aan hun impressionistisch karakter, en duiden op zijn best aan, dat er nodig gewerkt moet worden aan de methodologie van het connaisseurschap.

In de tweede plaats omdat men de relatie met verwante aanpak mist. Hoewel Eisners gedachten en werkwijzen veel overeenkomst vertonen met symbolisch-interactionistische gezichtspunten, vindt men nergens een poging tot wederzijdse bevruchting, of zelfs maar een verwijzing. Ook de verwante naturalistische aanpak van onderwijskundig onderzoek blijft buiten het gezichtsveld (Guba and Lincoln, 1981). Vermoedelijk is dit mede het gevolg van Eisners werkwijze, die het forum de mogelijkheid geeft de ontwikkeling van zijn gedachten op de voet te volgen. Dat werkt inspirerend, maar geeft ook wel eens een onvoldragen produkt. Misschien ligt hier wel Eisners grootste betekenis: de inspirerende werking die uitgaat van een creatieve geest die bestaande kaders doorbreekt door te proberen met aanwezige middelen een nieuw perspectief te openen. Er zijn achtenswaardige geleerden, die menen dat zulks de ware wetenschap is (Kuhn, 1962).

Literatuur

- Berg, J. H. van den & J. Linschoten (red), *Persoon en Wereld*, Utrecht 1953
Brown, George Isaac, *Leven in de klas*, Meppel: 1975

- Brown, George Isaac, *Human Teaching for Human Learning*, Hammondsworth: 1977
- Eisner, Elliot W., *Educating Artistic Vision*, New York: 1972^a
- Eisner, Elliot W., Emerging Models for Evaluation. In: *School Review*, 80: 4, august 1972^b
- Eisner, Elliot W. & Elisabeth Vallance (ed), *Conflicting Concepts of Curriculum*, Berkeley, Ca.: 1974
- Eisner, Elliot W., *The Educational Imagination, on the Design and Evaluation of School Programs*. New York: 1979
- Eisner, Elliot W., *On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research*, modified version of a paper presented at the AERA annual convention 1980 (gest.)
- Eisner, Elliot W., *Conceiving and Representing: Their Implications for Educational Evaluation*. Portland, Oregon: 1981
- Gagné, R. A. (ed.), *Learning and Individual Differences*. Columbus, Ohio: 1967
- Goodman, Paul, *Growing Up Absurd*. New York: 1956
- Guba, Egon G., & Yvonna Lincoln, *Effective Evaluation, Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*. New York: 1981
- Kuhn, Th., *The Nature of Scientific Revolutions*. Chicago: 1962
- Meltzer, Bernard N., John W. Petras & Larry T. Reynolds, *Symbolic Interactionism*. London: 1975
- Oudkerk Pool, Th., Leerdoelen, wat moet ik er mee? In: M. Tamsma, (red.) *Zienswijzer 2 – Opvattingen over beeldende vorming*. Amsterdam: 1975
- Popham, W. James, Elliot W. Eisner, Howard J. Sullivan, Louise L. Tyler, *Instructional Objectives*. Chicago: 1969
- Rogers, Carl R., *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: 1969

Manuscript aanvaard 9-2-'82