

Von Münchhausen in Lochem

1. Als men in Nederland iets vernieuwen wil in het onderwijs, benoemt men een commissie. Als alles meezit, is in deze commissie een redelijke mate van deskundigheid ten aanzien van het te bestuderen onderwerp aanwezig. Er bestaat daarvoor echter geen enkele garantie. Want door de minister van onderwijs ingestelde commissies – en daarover gaat het hier – worden vastgesteld op basis van vertegenwoordiging. Zijn alle zuilen er wel? Zijn alle belanghebbende vakbonden aanwezig? Zijn de pedagogische centra afgevaardigd? En sinds kort: Hebben de studenten hun representanten? Per commissie kan het aantal en de aard van de instanties verschillen, maar het beginsel blijft gelijk: bij de samenstelling staat deskundigheid niet voorop, maar belangenbehartiging. Deskundigheid is bij deze samenstellingspolitiek niet uitgesloten, maar blijft een gelukkig toeval. Dit is de eerste rem op de effectiviteit van het commissiesysteem, maar er is ook nog een tweede.

Zoals door vertegenwoordiging deskundigheid is verondersteld, zo wordt van de (aldus bijeengebrachte) deskundigheid verwacht dat in een aantal plenaire en deelbijeenkomsten de inzichten uit de mouw worden geschud, die het vernieuwde onderwijsbeleid gestalte zullen geven. Heeft de minister een royale bui, dan stelt hij een ambtelijk secretaris aan. Een apparaat ter beschikking van de commissie stellen, dat ten behoeve van haar arbeid voorbereidend werk verricht, was tot op dit ogenblik een ongehoorde verwachting. Als de commissies daarom niet te voorschijn komen met voorstellen die voldoende onderbouwd zijn om richtinggevend te kunnen werken, kan men ze dat niet kwalijk nemen. Men mag het een commissie wel kwalijk nemen, als ze geen inzicht heeft in haar eigen dysfunctionaliteit, en daarmee in de beperkte betekenis van haar beleidsadviezen.

Onze huidige minister van onderwijs heeft gelukkigelijk gegeven over beleidsvoorbereiding betere in-

zichten te hebben. Hopelijk krijgt hij de kans deze te realiseren. Een goed begin is al, dat de leden van de door hem ingestelde innovatiecommissies een halve werkweek aan de vervulling van hun opdracht kunnen besteden. Daarmee wordt het werk uit de sfeer van vrijetijds-hobbyïsme gehaald, en komt een meer professionele aanpak in zicht.

2. Na deze inleiding wordt het mogelijk een aantal opmerkingen te maken over een rapport, dat tot nu toe opmerkelijk weinig publiciteit heeft verkregen: 'Samenvatting van de overwegingen en conclusies van de werkgroep onderwijzersopleiding 1972'. Wie het lijstje bekijkt, waarop de leden van de werkgroep zijn vermeld, ziet, dat de samenstelling van de werkgroep volledig beantwoordt aan het hierboven besproken patroon (bijlage I). Bij sommige commissies komen nog wel eens leden voor, die op persoonlijke titel zijn benoemd, vanwege hun veronderstelde deskundigheid; hier niet. Klaarblijkelijk bestond daaraan geen behoefte. Sommige commissies geven in hun rapport nog wel eens blijk externe deskundigen te hebben geraadpleegd. Als deze commissie dat gedaan heeft, blijkt zulks in ieder geval niet uit de tekst. Was daaraan geen behoefte?

Opmerkelijk is, dat een aantal 'belendende percelen' volledig ontbreekt in de commissie: met name de experimentele lerarenopleidingen, en de opleidingen voor het beroeps onderwijs. Ook het wetenschappelijk onderwijs, waarmee men, blijkens het rapport, nauwe samenwerking wil, mocht niet meedoen. Dit alles wekt een uitermate provincialistische indruk. Ik herhaal: men gelieve niet op de pianist te schieten, hij heeft zijn instrument niet uitgezocht. Maar waarom is hij erop gaan spelen?

3. De voorzitter van de werkgroep, dr. A. de Jong, heeft in zijn hoedanigheid van inspecteur-generaal

van het onderwijs aan het rapport een woord vooraf toegevoegd, waarin hij de indruk wekt zich van de inhoud te distantiëren. Eigenlijk zegt hij daar twee, onderling strijdige, dingen: a. het rapport is al verouderd; b. er moet nog veel op de consequenties van de voorstellen worden gestudeerd, voordat 'eventuele verdere stappen kunnen worden gedaan'. Dat zal wel moeten worden geïnterpreteerd als: bijzetten in een van de archiefkasten die onlangs door de secretaris-generaal van het ministerie werden ontruimd. Is dat terecht?

Drie uitgangspunten heeft de werkgroep voor zijn advies gekozen:

- (1) het beeld van de onderwijzer in een vernieuwd basisonderwijs,
- (2) de mogelijkheden van de studenten, gegeven hun vooropleiding, en
- (3) democratisering en akademisering.

Deze uitgangspunten zijn in ongelijke mate van uitvoerigheid uitgewerkt. Het uitvoerigst is men over de nieuwe onderwijzer. Deze moet kunnen werken in teamverband, moet maatschappelijk geïnformeerd en geïnteresseerd zijn, moet behalve onderwijzen ook kunnen opvoeden, maar zal niet meer de voormalige alwetende schoolmeester zijn. Voorts moet hij als klasse- of groepsonderwijzer kunnen functioneren, al mag hij in zijn opleiding persoonlijke varianten aanbrengen op basis van 'een voorkeur voor een bepaald didactisch stelsel, zoals dat van Montessori, van Petersen e.a., . . . een voorkeur voor bepaalde stofgebieden en . . . een voorkeur voor bepaalde leeftijdsgroepen binnen het basisonderwijs' (p. 10). Hij moet echter algemeen benoembaar blijven.

Hoewel ik enkele principiële opmerkingen voor een volgende paragraaf wil bewaren, volgen hier toch al enkele kanttekeningen, deels in vraagvorm. Het functioneren moeten als klasseonderwijzer of groeps- onderwijzer wordt gemotiveerd uit de behoefte aan veiligheid en geborgenheid bij het jonge kind. Op wat voor gegevens berust deze uitspraak? Al in de kleuterschool zijn kinderen vaak gewend aan meervoudige begeleiding (de kleuterleidster en haar assistente, soms ook helpende moeders), meer en meer hebben kinderen al in crèches met wisselende groepen en wisselende begeleiding leren leven. Zit in deze uitspraak verborgen dat de onderwijzeres de moederrol voortzet, en impliceert dat niet de stilzwijgende overplanting van een zeer gesloten gezinsconceptie naar het basisonderwijs, een conceptie die bepaald niet onaangevochten is? Ik bestrijd niet, dat jonge kinde-

ren een behoefte aan veiligheid hebben. Ik vraag me alleen af, over welke doorslaggevende onderzoeksgegevens de werkgroep heeft beschikt om – bij alle discussie die over dit onderwerp gaande is – te kunnen stellen dat in de veiligheidsbehoefte van een jong kind wordt voorzien door een afhankelijkheidsbinding aan één bepaalde persoon, de klasse- of groeps- onderwijzer. Dat is immers haar voornaamste argument om deze te handhaven. Er worden wel didactische redenen aan toegevoegd, zoals de behoefte aan geïntegreerd onderwijs op de te verkennen cultuurterreinen. Als de commissie dan opmerkt: 'Trouwens, ook bij de toenemende behoefte aan gedifferentieerd onderwijs, waarbij elk kind in kleine groepen zoveel mogelijk eigen wegen naar het onderwijsdoel volgt, is dit het geval' (p. 9), schijnt zij toch wel de draad van haar eigen betoog te zijn kwijtgeraakt.

Ik citeerde reeds de uitspraak over *persoonlijke varianten* in de studie, zoals voorkeur voor een didactisch stelsel als dat van Montessori, Petersen e.a. Afgezien van de bruikbaarheid van het begrip 'didactisch stelsel' is het de werkgroep, die 'aan de onderwijzende taak onlosmakelijk een opvoedende taak' verbonden ziet, kennelijk ontgaan dat noch voor Montessori, noch voor Petersen de *didactische* aspecten van hun ontwerp centrale betekenis hebben. Voor beiden staat een opvoedingsklimaat centraal, waarin de zelfontwikkeling van het individuele kind in een netwerk van sociale relaties optimaal tot stand kan komen. De didactische vormen zijn daaraan dienstbaar, meer niet. Dat geldt stellig ook voor 'e.a.'.

Over de vooropleiding wordt weinig meer gezegd dan dat men ieder HAVO-keuzepakket wil aanvaarden; de uitspraken over democratisering en akademisering blijven in het vage, behalve op één punt: 'De samenleving mag terecht waarborgen eisen ten aanzien van de kwaliteit van de opleiding van haar onderwijzers en van de algemene bruikbaarheid van de afgestudeerden (wat zou dat zijn? *ND*) in het Nederlandse basisonderwijs' (p. 13).

4. Ten aanzien van de inhoud van de opleiding worden drie programma's onderscheiden: een pedagogisch-didactisch programma (PDP), een vakdidactisch programma en een cultureel-maatschappelijk programma (CMP). Voor het ontwikkelen van deze programma's denkt de werkgroep aan programma-commissies (!) samengesteld op basis van vertegen-

woordiging (!!). Per slot van rekening is dat al een jarenlange gewoonte, en waarom zou je ook rekening houden met wat binnen een discipline als de onderwijskunde over leerplanontwikkeling te berde wordt gebracht. En: de programmacommissies mogen deskundigen van buiten aantrekken, nietwaar?

In dit bestek is beperking nodig. Men onderscheidt een algemeen programma (voor iedereen), een differentiatieprogramma (keuze uit een groep 'zaakvakken' of groep 'expressievakken') en een keuzeprogramma (hier geeft persoonlijke voorkeur de doorslag). In de vormgeving van het onderwijsproces onderscheidt men colleges (groepsactiviteiten voor alle studenten), practica (individuele of groepsactiviteiten volgens afspraak) en stages (activiteiten in oefen- en/of hospiteerscholen). Ter geruststelling deelt de werkgroep mee dat het hier om zuiver onderwijsorganisatorische begrippen gaat. Er hoeft heus niets te veranderen!

Tenslotte komt er nog een pleidooi voor de taakdocent als opvolger van de urendocent.

In het bovenstaande werd een zeer beknopt overzicht van de inhoud van het rapport gegeven. Voor nu tot een meer principiële beschouwing over te gaan, zou ik enige aandacht willen geven aan de uitwerking die in bijlage II van het rapport is gegeven aan het Pedagogisch-Didactisch Programma, dat, zegt het rapport, de directe beroepsvorming van de onderwijzer nastreeft, zowel theoretisch als praktisch. Als zodanig vormt het het hart van de opleiding, en levert bovendien de achtergrond en voedingsbodem voor het vakdidactisch programma. Het PDP heeft drie onderdelen: a. het theoretisch gedeelte, b. de stages en c. de instructietechnieken. Het theoretisch gedeelte valt uiteen in een algemene oriënterende inleiding, die naar zijn omschrijving aansluit bij wat daaronder traditioneel wordt onderwezen. Daarnaast is er de mogelijkheid van persoonlijke keus, waarbij de werkgroep als een van de alternatieven accentueert de mogelijkheid om zich op een bepaalde leeftijdsgroep te richten.

Nieuw in de aangeboden opzet is een onderdeel, dat 'instructietechnieken' genoemd wordt. Deze instructietechnieken zullen in korte cursussen onderwezen worden en omvatten: bordgebruik, toegepaste handvaardigheid, techniek van het spreken, gebruik van audio-visuele hulpmiddelen, het werken in en met groepen. Er mag nog één andere instructietechniek, die voor het basisonderwijs van belang is, aan worden toegevoegd. Uit de context blijkt, dat het

bij deze instructietechnieken in feite om het aanleren van handgrepen gaat. Wel realiseert de werkgroep zich, dat de attitude van de student, bijvoorbeeld bij het leiden van een klasgesprek, ook erg belangrijk is, maar helaas, zegt zij, is de tijd te kort om daar gericht iets aan te doen (p. 61). Hier ligt, naar mijn gevoel, een ernstig probleem. In het kader van differentiatie en individualisering wordt meer en meer gebruik gemaakt van technische hulpmiddelen en 'prepackaged' materiaal. In de daaruit voortkomende taakverschuiving van de onderwijsgevende (een afnemend toepasbare term) wordt daardoor de *begeleiding* van groepen en individuen steeds belangrijker. De attitude-ontwikkeling is dus zeer essentieel, evenals de bekwaamheid tot observeren, herkennen van problemen, steunverlening bij zelfstandige probleemoplossing en het vinden van goede samenwerkingsvormen, die daarmee ten nauwste samenhangt. Het minste wat je op dit gebied zou mogen verwachten, is een groepsdynamisch practicum, dat de student daarop voorbereidt. Noch het PDP, noch het cultureel maatschappelijk programma waagt zich daaraan, ook al is dat laatste gericht op wat de werkgroep noemt 'mensvorming'. Dat dit soort zaken buiten beschouwing blijft, hangt m.i. samen met andere omissies, die in de nu volgende paragraaf wat meer principiële zullen worden besproken.

5. Het rapport is te karakteriseren als een 'omzien zonder wrok'. Er is veel ervaring van opleiders van onderwijzers in verwerkt, en men heeft geprobeerd de binnen die ervaring gevoelde tekorten om te zetten in beleidsadviezen. Dat komt tot uitdrukking o.m. in de wens om taakdocenten in plaats van urendocenten te hebben, en in samenhang daarmee, om los te komen uit de banden van de mammoetwet. Te weinig heeft de werkgroep echter beseft, dat het alleen Von Münchhausen gegeven was, zich aan zijn eigen haren uit het moeras te trekken.

Wie is de nieuwe onderwijzer, waarvan het rapport uitgaat? De nieuwe onderwijzer zal degene moeten zijn, die zal werken in de nieuwe school. Hoe ziet de nieuwe school er in de visie van de werkgroep uit? Het rapport laat ons daarover in het ongewisse. Dat kan betekenen:

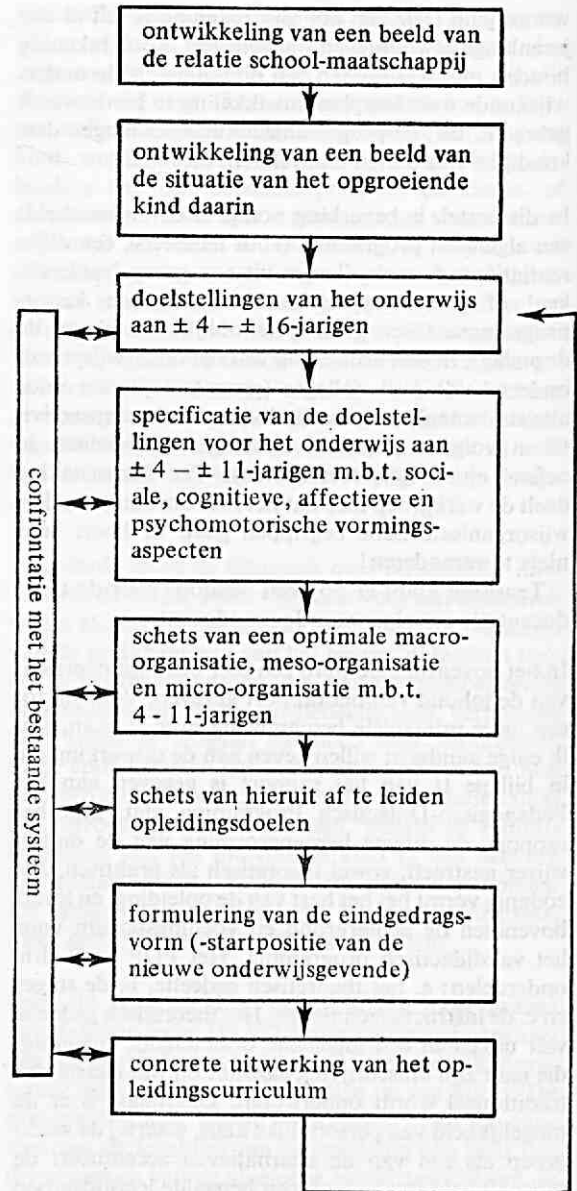
- dat de commissie er niet over heeft gedacht;
- dat de commissie er wel over heeft gedacht, maar er niet uit is gekomen;
- dat de commissie het niet eens is kunnen worden, daarom voorzichtig zwijgt en een soort grootste gemene deler als niet geëxpliciteerd uitgangspunt

heeft genomen. Welk alternatief het juiste is, valt niet te bepalen, omdat in het rapport geen uitspraken voorkomen, die hierover informatie geven. Aangezien alternatief *a.* erg onwaarschijnlijk lijkt, zal *b.* of *c.* wel het goede antwoord zijn. Dát de werkgroep geen duidelijke conceptie van de school van de toekomst heeft kunnen geven, is niet zo verwonderlijk. Het proces van verandering gaat zo snel, dat maatschappelijke verschijnselen op het ogenblik dat zij het onderwijs gaan beïnvloeden al weer door nieuwe verschijnselen achterhaald zijn geraakt. Dat hoeft niet te betekenen dat er geen enkele uitspraak over toekomstig onderwijs mogelijk is, zoals ik elders heb trachten aan te geven*, maar wel, dat wie op dit ogenblik voor de taak wordt gesteld aan een opleiding voor onderwijsgevenden vorm te geven, voor een bijna onvervulbare opgave staat, indien hij niet kan beschikken over een ondersteunend apparaat, dat door onderzoek van allerlei aard de gegevens kan aandragen die voor het werk nodig zijn. Ik heb getracht in schematische vorm aan te geven wat m.i. noodzakelijk zou zijn om aan de taakstelling van de werkgroep te kunnen voldoen.

Aan de hand van dit schema is duidelijk aan te geven wat in het rapport ontbreekt. Het rapport begint eigenlijk bij de zevende fase: de 'formulering van de eindgedragsvorm', door te vertrekken van de nieuwe onderwijzer, zonder zich ook maar enigszins uitgelaten te hebben over de voorafgaande fasen, waarin het zwaartepunt van de gehele ontwikkeling zou behoren te liggen. Daardoor ontbreken een conceptie van de toekomstige school, een conceptie over de samenhang van de onderwijsvoorzieningen voor $\pm 4 - \pm 16$ -jarigen en een visie op de (toekomstige) integratie van opleidingen die daarmee samenhangt. Ook al is het de werkgroep, blijkens de slotparagrafen, niet ontgaan dat de gedachtenvorming over deze onderwerpen buiten haar kring op gang gekomen is, het heeft haar activiteiten niet wezenlijk beïnvloed.

Tot slot nog deze opmerking: Het zal de lezer zijn opgevallen, dat het hiernaast aangegeven ontwikkelingsschema niets anders is dan een variant van de binnen de onderwijskunde inmiddels ingeburgerde modellen voor curriculum development. Is het niet zorgwekkend, dat een werkgroep ten behoeve van de pedagogische academie, die terecht het pedagogisch-didactisch programma als hart van de opleiding ziet, de onderwijskunde niet op haar eigen werkzaamheden toepast? Deze Von Münchhausen lijkt te lijden aan haaruitval.

N. Deen



Figuur 1

* in: *Jeugd in School en Wereld*, 1972 (jrg 56, nrs. 3, 4, 6; 57, nr. 2)

** Na het schrijven van deze kroniek kon ik kennisnemen van een volgend discussiestuk van de commissie, waarin de integratie van de opleidingen voor onderwijsgevenden veel aandacht heeft gekregen, en ook aan andere van de hierboven genoemde zaken enige aandacht is gegeven. De principiële bezwaren tegen de werkwijze zijn helaas overeind gebleven. (N.D.)