

DE OMVANG VAN HET ONDERWIJS EN HET LEERPLAN

N. DEEN

„Het leerplan geeft de omvang van het onderwijs aan en de verdeling van de leerstof over de klassen. Dit onderwijs moet worden gegeven gedurende ten minste 1040 uren per jaar.” Zo luiden de eerste twee zinnen van lid 2 van artikel 25 van de lager-onderwijswet van 1920. Het ontwerpen van dit leerplan wordt in het eerste lid, midden tussen de regeling van schooltijden en vakanties, de lijst der bij het onderwijs te gebruiken boeken en de verdeling van de school in klassen toegeschoven aan het Hoofd der School. Daarmee is het laatste woord nog niet gesproken: burgemeester en wethouders stellen het vast, in overeenstemming met de inspecteur. Voor het bijzonder onderwijs maakt de wet het iets eenvoudiger: „Het leerplan wordt aan de inspecteur medegedeeld. Het mag niet door de Onderwijsraad als niet voldoende aan de wettelijke vereisten afgekeurd zijn.” (art. 89.2). Wie het ontwerpt, wie het vaststelt, wordt in het midden gelaten. Overeenstemming met de inspecteur is niet noodzakelijk.

De speelruimte is dus groot. Weliswaar zijn in artikel 2 van de wet de vakken aangegeven, waarin verplicht onderwijs moet worden gegeven, maar de omvang van het onderwijs wordt niet door de wet bepaald, noch worden inhoudskriteria gegeven, die als richtlijn kunnen dienen.

Wie bepaalt de omvang van het onderwijs? Bij het openbaar onderwijs in laatste instantie de inspecteur, wiens „overeenstemming” is vereist, bij het bijzonder onderwijs kijkt de Onderwijsraad alleen maar toe, of de wet niet wordt overtreden.

De vrijheid van het onderwijs is hier ongetwijfeld mee gediend. Maar hoe staat het met de kwaliteit?

Wie zich met het bepalen van de omvang van het onderwijs wil (of moet) bezighouden stuit op een complex van problemen, die in het leerplan tot een bevredigende oplossing moeten komen. Het alternatief is een leerplan pro forma, dat schuil gaat achter „de lijst der bij het onderwijs te gebruiken boeken”.

Maatschappelijke achtergronden.

Idenburg sprak van de „sleutelmacht der school”¹, om aan te geven hoezeer de maatschappelijke toekomst van onze kinderen afhankelijk is van de scholing die zij ontvangen. . . Dat betekent geenszins, dat de

school de maatschappij creëert. Het betekent wel, dat in nog steeds toenemende mate maatschappelijk succes aan scholing gebonden is. Het onderwijs moet, om doeltreffend te kunnen functioneren, de maatschappij-ontwikkeling volgen. De maatschappij stelt eisen, waaraan het onderwijs, op straffe van functie-verlies, niet kan voorbijzien.² En gezien het tempo, waarin – met name in de industrie – de veranderingen zich voltrekken, kan een beroep op de traditie steeds minder voldoen om de leerstofkeus te rechtvaardigen. Hier liggen moeilijkheden, die men niet moet onderschatten.

In de eerste plaats is de leerkracht veelal emotioneel gebonden aan de traditionele leerstof. Zijn eigen vormingsproces heeft zich eraan voltrokken, en dat geeft hem de overtuiging van de deugdelijkheid ervan: wat twintig jaar geleden goed was, kan nu niet slecht zijn en schrappen in de leerstof ervaart hij als een verarming. Of: de beheersing van een aantal vaardigheden beantwoordt aan het ideaal van een vakmanschap, waarin de leraar in een vroegere levensperiode uitblonk. Dat dit vakmanschap tengevolge van de ontwikkeling der techniek niet meer wordt gevraagd, vervult hem met leedwezen over het verval van het ambacht. In zijn onderwijs blijft hij à la recherche du temps perdu.

Daar komt nog een tweede factor bij. De leerkracht is in de ontwikkeling van de maatschappij maar zijdelings betrokken, hij is receptief en gedistantieerd. De confrontatie met de tussen onderwijs- en wereld liggende discrepantie is voor zijn leerling, niet voor hemzelf. De traditie leeft een eigen leven.

Men kan stellen, dat deze problematiek in de eerste plaats het beroepsonderwijs aangaat. De vraag is, of dat juist is. Ongetwijfeld voltrekt zich aan het eind daarvan de overgang van school- naar werksituatie, en demonstreert ten duidelijkste waar de beroepsvoorbereiding is tekortgeschoten. Maar waar steeds duidelijker blijkt, dat de tekorten minder liggen in de kennis dan in de habitus, minder in de vaardigheden dan in het inzichtelijk gebruik daarvan, moet noodzakelijk de totale onderwijskundige benadering van de aldus falende leerling ter discussie worden gesteld en aan onderzoek worden onderworpen. Zo redenerende wordt de centrale leerplanvraag een vraag naar de doelstelling(en) van het onderwijs. In hoeverre is de doelstelling van het onderwijs afleidbaar uit de beroepsbestemming van de leerling? Dat blijkt slechts in zeer beperkte mate het geval te zijn. Steeds minder is er een eenduidige verbinding tussen opleiding en beroepsuitoefening aanwijsbaar.

steeds meer speelt de algemene gevormdheid, de flexibele aanpassing in nieuwe situaties, een rol. Alleen daardoor al is het in feite onmogelijk de einddoelstellingen, zelfs van het beroepsonderwijs, vast te stellen op grond van een beroepanalyse alleen.

Pedagogische doelstellingen.

Maar er is meer. Onderwijs voltrekt zich aan mensen, is mensvorming. Terwijl in het maatschappelijk bestel een werknemer een schakel is in het productieproces, en het maatschappelijk belang gebaat is bij een zo goed mogelijke uitoefening van die schakelfunctie, is de leerling voor de school een individu, voor wie men verantwoordelijkheid draagt. In het productieproces kan de werknemer aanwezig zijn als een (weinig betrouwbaar) machine-onderdeel; het onderwijs echter levert principieel geen machine-onderdelen af. Het onderwijs richt zich niet op het collectivum, maar op de individu. Hier staat de humaniteit van de leerling voorop.

Het doelstellingsonderzoek krijgt een antropologische gerichtheid als grondslag: welk mensbeeld bepaalt het opvoedingsdoel van het onderwijs? De antwoorden zullen hier in de regel een formeel karakter dragen: men spreekt dan van zelfstandigheid, verantwoordelijkheidsbesef, initiatief, inzicht in samenhangen, categoriale vorming (Klafki), bekwaamheid voor de levenstaak (Bijl), enzovoort. Deze en dergelijke doelstellingen zijn in hun algemeenheid vaag. Toch kan men ze niet missen, omdat ze een ruimte begrenzen, waarbinnen men een voortgaande concretisering van de doelstellingen kan en moet nastreven. We komen zo tot een fasering van het doelstellingsonderzoek, waarin elke fase ons dichter tot de concrete formulering van het leerplan brengt.

Het basisonderwijs in de onderwijsstructuur.

Ik zal mij verder, in verband met de aanleiding tot dit artikel (het verschijnen van de „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs”) richten op de leerplanproblematiek van het basisonderwijs. Daarvoor geldt in de eerste plaats (evenals trouwens voor alle andere onderwijsvormen), dat het een schakel vormt in een keten van onderwijsvoorzieningen.

Dat betekent, dat een nader doelstellingsonderzoek zich zal moeten richten op deze schakelbetekenis. Actueel wordt nu wat hierboven al werd geformuleerd: het eindresultaat van het onderwijs is niet alleen het resultaat van de laatste school, het is het effect of het gevolg van de mate waarin de opeenvolgende onderwijsvoorzieningen op el-

kaar zijn afgestemd. Hier meldt zich de noodzaak van een leerplan voor een schoolsysteem, zoals Bijl het heeft genoemd,³ of op zijn minst van een in onderlinge samenhang bepalen van de punten waarop de schakels in elkaar haken, (hetgeen niet identiek hoeft te zijn met „longitudinale leerstofplanning”). De hier noodzakelijke plaatsbepaling is juist ten aanzien van het basisonderwijs niet eenvoudig. Immers, om een ander beeld te gebruiken: het geeft een sleutel, die op vele sloten moet passen.

Wat voor een bepaald kind basisonderwijs zou moeten zijn, hangt af van het voortgezet onderwijs dat zal volgen. Voor de verschillende vormen van voortgezet onderwijs behoeft de basis niet noodzakelijk identiek te zijn. De doelstellingen van het basisonderwijs kunnen derhalve alleen in samenhang met wat-er-op-volgt worden bepaald.

De omvang van het onderwijs; selectie van leerstof.

Eén van de pogingen om de leerdoelen van het basisonderwijs vast te stellen, heeft een neerslag gevonden in het rapport van Nolan C. Kearney over „Elementary School Objectives”.⁴ Belangrijke stimulatie voor het hier uitgevoerde onderzoek kwam van de Educational Testing Service, waar men behoefte voelde aan een omschrijving van onderwijsdoelen, geformuleerd in „overt behaviour or an observable condition”.⁵ Het resultaat werd een verzameling opinies, veelal ingediend door vooraanstaande Amerikaanse geleerden uit de sociale wetenschappen, en vervolgens kritisch besproken door ervaren mensen uit het onderwijs. Het resultaat van de vele inspanning is teleurstellend: een aaneenrijging van doelomschrijvingen zonder samenhang of hiërarchie. Het enige criterium dat gehanteerd werd was een formuleringscriterium („overt behaviour” etc.). Wat ontbrak, waren selectie-criteria die de formuleringen konden richten, en die aanleiding zouden kunnen geven tot ordening van de gegevens.

Hierdoor is de praktische bruikbaarheid voor de leerplanmaker gering; deze heeft behoefte aan een duidelijk kader voor zijn arbeid, aan algemene doelstellingen, die gehanteerd kunnen worden als criteria voor de geschiktheid van de te kiezen leerstof. Deze criteria zijn noodzakelijk; daarzonder dreigt men te vervallen tot een didactisch materialisme, dat van de leerling een alleseter wil maken, met alle risico van constipatie.

Op weg naar een taxonomie van onderwijsdoelstellingen.

De onderwijsdoelen in het gelid! Dat is de opzet van Blooms „Taxonomy

of educational objectives",⁶ waarin een hiërarchische begripsmatige ordening van onderwijsdoelen wordt nagestreefd. Ten opzichte van Kearney's rapport betekent het werk van de groep van Bloom duidelijk winst. Er is een rangorde van doelen bepaald, waarin elk volgend doel de vorige veronderstelt. Op deze wijze is een duidelijke opbouw volgens interne criteria ontstaan.⁷ Deze ordening geeft een duidelijke steun bij de classificatie van onderwijsdoelen, en de plaatsbepaling daarvan in een leerplan.

Deze taxonomie geeft veel, maar is te eenzijdig om als grondslag voor een leerplan te kunnen dienen. Daarvoor zou men moeten beschikken over:

1. een pedagogische leerplantheorie, gebaseerd op een pedagogische antropologie (zie boven, pag. 273) en/of een „pedografie”.
2. een rangorde van onderwijsdoelstellingen, geordend volgens interne criteria (hierbij zou het werk van Bloom c.s. model kunnen staan).
3. een rangorde van onderwijsdoelstellingen, geordend volgens externe criteria (hier gaat het onder meer om de longitudinale samenhang van het schoolsysteem en om de inspraak van de maatschappij).
4. een didactische leerplantheorie.

Dit laatste punt vraagt na het voorafgaande nog om enige toelichting. Van Gelder heeft herhaaldelijk gewezen op de discrepantie tussen de wereldbeleving van het kind en de logische structuur van de wetenschappelijke vormsystemen. Deze discrepantie gaat bij de leerplanconstructie een rol spelen, zodra de detaillering van het leerplan de vorm van een leergang gaat benaderen. En dat is de vorm, die noodzakelijk is om de leerkracht daadwerkelijke steun te kunnen bieden. Daarom moet een didactische leerplantheorie de sluitsteen van het bouwwerk leveren.

Het bovenstaande is in bepaald opzicht „wishful thinking”. Het is er nog ver vandaan, dat we beschikken over de vier grondslagen, die hierboven werden geformuleerd. Op al deze vier gebieden is echter ontwikkeling aanwijsbaar; er zijn aanknopingspunten.⁸ En zeker zal de verdere begeleiding van het „Leerplan Nutsseminarium” aan de ontwikkeling van deze grondslagen de nodige aandacht geven.

Leerplan en didactiek

Voor een leerplan, dat in de dagelijkse schoolpraktijk moet functioneren, is behoefte aan didactische doordenking. Daarmee is niet bedoeld,

dat het een aantal leerdoelen moet stellen, en daarbij aansluitende didactische aanwijzingen geven. Als didactische aanwijzingen worden toegevoegd, geven die een explicatie van de overwegingen van de leerplansamensteller, om juist op dit punt dát leerdoel te stellen. De didactische doordenking impliceert, dat bij het stellen van het leerdoel niet alleen naar begin- en eindpunt wordt gekeken, maar ook naar de af te leggen weg. We weten, dat leerresultaten op zeer verschillende wijzen tot stand kunnen komen, en we weten *ook* dat de wijze waarop de leerresultaten tot stand komen, deze mede als resultaat qualificeert.⁹ Al deze en dergelijke gegevens bepalen mede het didactisch spel en kwalificeren de winst: doorzichtige stuiters of massieve knikkers.

Het leerplan is een ontwikkelingsplan, een integratie van de vier grondslagen in de vorm van een sequentie van onderwijsdoelstellingen.

Lerend kind en leerplan.

Naarmate een leerplan intensiever functioneert, zal de invloed van vorm en inhoud op het onderwijs groter worden. Dan dreigt, wat het traditionele leerplan betreft, wat we kennen van alle onderwijssituaties met een uniform karakter: wie het tempo niet kan volgen, valt af.

De integratie van de grondslagen voor leerplanconstructie heeft hier een corrigerende werking: een pedografie wijst verschillen aan, waarvoor het leerplan ruimte moet laten.

Die ruimte bestond vroeger door de vaagheid der formuleringen. Zij kan echter bestaan in een flexibiliteit van het leerplan, waarin de individuele verschillen zijn verdisconteerd.

Daar ligt dan het eindpunt van wat de leerplansamensteller kan doen. Goed gebruik van een leerplan vraagt van de leerkracht een geregelde begeleiding der leerlingen door middel van observatie, instructie en toetsing van resultaten.

Een leerplan is: een richtinggevend hulpmiddel bij de praktijk van het onderwijs. Het moet tot leven komen in de handen van de leerkracht.

„Het leerplan geeft de omvang van het onderwijs aan en de verdeling van de leerstof over de klassen.” Het zal duidelijk zijn, dat degenen, die de samenstelling daarvan opdroeg aan één man, het Hoofd der School, een denker van simpele structuur moet zijn geweest.

Noten

¹ Ph. J. Idenburg, „De sleutelmacht der school”, Groningen, 1958.

² „Zicht op de toekomst”, Grondslagen - Doelstelling. Groningen, 1964.

³ J. Bijl, Over leerplanonderzoek, Groningen, 1966.

⁴ *Nolan C. Kearney*, Elementary School Objectives, a report prepared for the midcentury committee on outcomes in elementary education, Russell Sage Foundation, New York, 1953.

⁵ o.c., p. 8.

⁶ *B. S. Bloom*, ed., Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain, Longmans Green & Co., New York, 1956.

D. R. Krathwohl, *B. S. Bloom*, *B. B. Masia*, Taxonomy of educational objectives, Handbook II, Affective Domain, David McKay, New York, 1964.

⁷ De klassen, die Bloom c.s. onderscheiden zijn in Handbook I: 1.00 Knowledge; 2.00 Comprehension; 3.00 Application; 4.00 Analysis; 5.00 Synthesis; 6.00 Evaluation.

⁸ Te denken valt hierbij o.a. aan het werk van Bijl, de Block en Van Gelder, Cf. *J. Bijl*, Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs, Groningen, 1960.

J. Bijl, Over leerplanonderzoek, Groningen, 1966.

L. van Gelder, Vernieuwing van het basisonderwijs, Groningen, 1960.

De Block, Algemene didactiek der theoretische intelligentie, Antwerpen/Amsterdam, 1960.

Voorts ook:

J. S. Bruner, The process of education, Harvard University Press, Cambridge, 1965.

J. S. Bruner, Toward a theory of instruction, Cambridge, 1966.

⁹ Cf. *C. F. van Parreren*, Psychologie van het leren I en II, Arnhem, 1960/1962.

(De heer *N. Deen*, ped. drs., is wetenschappelijk hoofdmedewerker aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam).