

EFFECT VAN EEN LEERPLAN

A. DE BOER

Het is een indrukwekkend werkstuk, dat nieuwe leerplan voor het basisonderwijs, ontworpen onder auspiciën van het Nutsseminarium voor Pedagogiek. De commissie, die het heeft opgesteld verwacht dat het leerplan invloed zal hebben op de structuur van het onderwijs en dat de vooruitstrevende onderwijzers het als hun handboek zullen gaan beschouwen bij de planning van hun onderwijsactiviteiten.

Het is niet te hoog gegrepen. Wie tot taak heeft mee te werken aan de vormgeving van een leerplan, voor welk schooltype dan ook, wikt en weegt bij de leerstofkeuze, overdenkt de didactische principes en heeft als vanzelfsprekend in gedachten, dat het leerplan geen dode letter blijft, maar krachtig het onderwijs zal richten tot vreugde van leermeesters en leerlingen en tot heil van de toekomstige maatschappij.

Helaas is in het verleden maar al te vaak gebleken, dat het effect van een nieuw leerplan overeenkomst vertoonde met een eclatant vuurwerk, waaraan bij het ontwerpen veel zorg was besteed, maar dat verdween in de inktzwarte duisternis zodra de veelkleurige vonkenregen onder bravo geroep doofde.

Zo graag zou men zien, dat een leerplan de intentie in zich droeg van een stuwmeer, dat zich voortdurend vernieuwend en aanvullend manifesteert als een permanente krachtbron, wel beseffend, dat men slechts met behulp van een goed werkend intermediair gebruik kan maken van de in potentie aanwezige kracht. Dat goed werkend intermediair is in schoolverband de *onderwijsstaf*.

Onwillekeurig vraagt men zich af, of daarover nu een wetenschappelijke verhandeling moet worden geschreven. Het moet toch voldoende zijn, dat een eenvoudige weg wordt gewezen waarlangs het mogelijk is de gegevens van het leerplan in praktijk te brengen. Men zou zo zeggen: Geef het schoolhoofd de opdracht het leerplan in te voeren; er op toe te zien, dat de onderwijzers werken volgens de vastgestelde richtlijnen en te controleren of de onderwijsresultaten in overeenstemming zijn met de verwachtingen.

Daarvoor zijn de wetenschappelijke gegevens uit het Unesco-rapport „Curriculum Improvement” niet nodig. Voor de effectuering van een leerplan voor het basisonderwijs schijnt een filosofische scholing en zelfs een sociologische bezinning overbodig. De volledige integratie van een zo minutieus verzorgd leerplan als dat van het Nutsseminarium ver-

eist echter wel bezinning op het terrein van de praktische mogelijkheden, waarbij de te overwinnen technische moeilijkheden moeten worden onderkend.

De remmende factoren als: de beperkte invloed van pedagogische centra, het gebonden zijn van 94% van de schoolhoofden aan een eigen klas, weerstanden bij het corps van onderwijzers, het niet correleren van leermethoden en nieuwe didactische inzichten zullen voor zover mogelijk moeten worden ondervangen.

Taak van het schoolhoofd

Bij bestudering van leerplannen waaraan didactische richtlijnen zijn toegevoegd, valt op, dat nimmer iets vermeld staat over de manier waarop het schoolhoofd de invoering en begeleiding van het nieuwe leerplan ter hand kan nemen.

Achttē men het vanzelfsprekend, dat de schoolhoofden geen praktische raad nodig hadden? Vreesde men door het verstrekken van „schoolmeesterachtige aanbevelingen” de autonomie of het prestige van de schoolleiding aan te tasten? Of rekende men het niet tot de taak van de leerplanontwerpers om richtlijnen te geven voor effectuering van het leerplan in de onderwijspraktijk? Het onder auspiciën van prof. dr. F. W. Prins samengestelde leerplan voor het lager onderwijs in Suriname bijvoorbeeld bevat een uitgebreide motivering en een gedegen instructie voor de onderwijzers, waarin op herscholing wordt aangedrongen en op het zoeken naar oplossingen voor „onderwijsbelemmeringen van deze tijd”.

Met geen woord wordt echter gerept over de wijze waarop het schoolhoofd zijn rol als organisator, stimulator, observator en coördinator kan spelen. Toch wordt van de schoolhoofden in Suriname ongetwijfeld verwacht, dat zij hun veelzijdige taak voortreffelijk zullen vervullen.

Glashelder en compact vermeldt het leerplan van het Nutsseminarium: „Voor een doeltreffend functioneren van de school is een goede samenwerking tussen leerkrachten (waaronder de vakleerkrachten) noodzakelijk. Een middel tot versterking van deze onderlinge band zien wij in de personeelsvergadering. Onder leiding van het hoofd zal een hechte samenwerking moeten worden opgebouwd, die zeker bij differentiërend werken niet gemist kan worden. Geen enkel lid van het personeel kan zich hieraan onttrekken zonder de belangen van het onderwijs te schaden. Wij adviseren het hoofd om een vaste dag te bepalen voor het houden van de personeelsvergaderingen en voor deze bijeenkomsten

in overleg met de krachten vooraf een agenda vast te stellen. Het rendement van de vergaderingen kan men verhogen door iedere keer één probleem centraal te stellen”.

Kan het ook anders?

Het antwoord op de vraag of het ook anders zou kunnen luidt onomwonden: neen. Eén van de taken van het schoolhoofd is, de studie der didactici te effectueren in de school waarover hij de leiding heeft. Hij moet zich daartoe op de hoogte stellen van de ontwikkeling der didactiek; vervolgens dient hij na te gaan op welke wijze de nieuwe didactische beginselen op zinvolle wijze in zijn school kunnen worden toegepast, daarbij rekening houdend met leerlingen, leerkrachten en sociologische factoren. Tenslotte zal hij een organisatorische eenheid tot stand moeten brengen en dat alles ondanks het feit, dat hij in verreweg de meeste gevallen ook nog de zorg heeft voor een eigen klas. 't Is wel een opgave.

De pedagogische centra gingen, om de taak van de schoolhoofden te verlichten, applicatiecursussen voor onderwijzers organiseren. Natuurlijk met de beste bedoelingen, maar in de praktijk kwam het er maar al te vaak op neer, dat de als „taakverlichting” bedoelde activiteit van de pedagogische centra een „taakverzwaring” voor de schoolhoofden opleverde. In vele scholen dreigde namelijk een totale ontreddering van het teamverband, omdat de enthousiaste enkelingen, die cursussen hadden gevolgd, de „vernieuwing” in de praktijk wilden brengen - en dat ook deden -, terwijl de andere onderwijzers of onderwijzeressen, die zich minder geroepen voelden een applicatiecursus te volgen, of die de daar verkondigde ideeën niet zelfstandig konden toepassen, zich keerden tegen de „vernieuwers”. In dergelijke gevallen had het schoolhoofd, dat qualitate qua als leider van het „team” moest optreden, het niet gemakkelijk; temeer, omdat van een harmonieuze ontwikkeling van het onderwijs binnen het interne schoolverband geen sprake meer kon zijn; zeker niet, indien de didactische vernieuwing binnen het kader van een door de traditie bepaald leerplan tot stand zou moeten komen.

Het door het Algemeen Pedagogisch Centrum gevolgde systeem van contactscholen, waarbij „vrijgemaakte schoolhoofden” een belangrijke rol speelden (en nog spelen) bleek in het gehele land van grote invloed te zijn.

De mobiele onderwijsbrigade van het A.P.C. organiseerde her en der in den lande cursussen en bijeenkomsten in groot en klein verband en richtte zich daarbij tot de voltallige personen van de er bij betrokken

scholen, maar al spoedig bleek, dat de groepsbijeenkomsten in groot verband ongeschikt waren voor een vruchtbare discussie. In het onderwijsverslag over 1964 schreef de hoofdinspecteur van de derde hoofdinspectie: „... Natuurlijk is het bij een verdere voortzetting van het werk en een vermeerdering van het aantal te begeleiden scholen onmogelijk deze scholen rechtstreeks door het A.P.C. te laten „coachen”. Toch dringt zich het beeld op van een in het water geworpen steen, waarbij de ontstane sterke golfslag zich steeds verder aan de omgeving meedeelt, maar met het vergroten van de invloedssfeer aan intensiteit verliest, tot deze tot nul is gereduceerd.”

De laatste jaren richten het A.P.C. en andere pedagogische centra zich in toenemende mate tot de schoolhoofden, daarbij niet slechts correct, maar tevens economisch juist handelend. De *Kernbijeenkomsten voor schoolhoofden*, zoals deze o.a. in Rotterdam en Amersfoort de laatste jaren werden belegd, hebben reeds hun nut bewezen. Daarmee zijn we teruggekeerd tot ons uitgangspunt: de functionele taak van het schoolhoofd bij de integratie van ideeën der gespecialiseerde didactici.

Aannemend, dat de hoofden van scholen zich door studie of door middel van bezoek aan „modelscholen” op de hoogte stellen van de ontwikkeling op onderwijskundig gebied, aannemend dus, dat zij voldoende kennis van zaken hebben om als intermediair op te treden, dan zullen zij ook in de gelegenheid moeten worden gesteld hun aandacht te besteden aan coaching van de leerkrachten, aan de harmonische en optimale ontwikkeling van de leerlingen, aan de schoolorde, de verzorging en het gebruik van de leermiddelen en vele andere aspecten die aan de schoolleiding inherent zijn.

De traagheid, waarmee nieuwe ideeën – waarvan zo'n gunstige invloed zou kunnen uitgaan op de onderwijsresultaten – verwezenlijkt worden, wordt (veelal ten onrechte) geweten aan conservatisme van de onderwijzers. Veeleer is de oorzaak van deze traagheid te vinden in de organisatie van het onderwijs waarin – als gevolg van historische ontwikkeling of de plaatselijke situatie – kleine tot zeer kleine scholen moeten worden geleid door een onderwijzer, die wel „hoofdonderwijzer” mag worden genoemd, maar niet een „schoolleider” in de ware zin des woords kan zijn.

Weer stuiten wij dus op de situatie waarin 94% van de schoolhoofden bij het lager onderwijs verkeert: tijdens de schooluren staan ze als onderwijzer voor hun eigen klas.

Als geen oplossing wordt gevonden voor de daaruit voortkomende moeilijkheden, zal het effect van een nieuw leerplan, hoe degelijk, hoe modern,

hoe psychologisch verantwoord ook opgebouwd, problematisch zijn. Zal het systeem van combinatie van scholen onder bestuur van een *pedagogisch leider*, zoals dat hier en daar in het buitenland functioneert, ook voor Nederland uitkomst kunnen brengen?

De Nederlandse onderwijswet laat een dergelijk systeem (nog) niet toe. Toch zal men zeker in de grote steden in de randstad Holland niet kunnen ontkomen aan concentratie van kleine scholen onder een eenhoofdige leiding, al was het alleen maar wegens gebrek aan geschikte gegadigden voor de functie van schoolhoofd.

In enkele gevallen is hier reeds de deugd uit de nood geboren en zijn kleine scholen samengevoegd tot één grote school onder leiding van een aldus vrijgemaakt schoolhoofd.

Pessimisten beweren echter, dat ook hier de mislukking reeds wenkt aan de horizon, omdat deze schoolhoofden hun aandacht moeten verdelen over in verschillende gebouwen gehuisveste klassen.

Er zal altijd wel *iets* te wensen overblijven.

De onderwijzer

De mogelijkheden die men heeft bij de invoering van nieuwe onderwijs-ideeën worden mede bepaald door de capaciteiten en de ambitie van het onderwijzend personeel. De onderwijsverslagen spreken van bewonderenswaardige toewijding zowel als van gemakzucht, gebrek aan verantwoordelijkheidsbesef en plichtsverzaking van de onderwijzers.

Van de toewijding en de deskundigheid van de man of vrouw voor de klas hangt echter af, of de concretisering van de studie der psychologen en didactici uiteindelijk wordt gerealiseerd. Het initiatief van de onderwijzers, dikwijls gebaseerd op jarenlange onderwijservaring, zal de ontwikkeling van het leerproces en de leerstofopbouw bij voortdurend beïnvloeden. De wisselwerking tussen de vordering van de wetenschap op onderwijskundig terrein en de onderwijspraktijk blijft onontbeerlijk.

Ontbreken of gebrekkig functioneren van deze wisselwerking tussen theorie en praktijk werkt remmend op de ontwikkeling van research en onderwijs.

Principiële grondslagen van het leerplan

De ontwerpers van het leerplan voor het basisonderwijs hebben zich op het standpunt gesteld, dat – nu statistisch is aangetoond, dat vrijwel de gehele Nederlandse schooljeugd na het lager onderwijs een vorm van voortgezet onderwijs volgt – de lagere school slechts een taak heeft als basisschool voor het voortgezet onderwijs en zich dientengevolge moet

richten op dat voortgezet onderwijs, uiteraard in overeenstemming met de mogelijkheden, die het ontwikkelingsniveau van de leerlingen biedt. Daar de eisen gesteld door de scholen voor voortgezet onderwijs onderling aanzienlijk verschillen, zowel op grond van het intellectuele niveau van de leerlingen als wegens geografische en sociologische omstandigheden, zal de differentiatie in het basisonderwijs, zowel naar gehalte als naar inhoud, een dwingende noodzaak zijn.

Voor het eerst in de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs is nu – dank zij het initiatief van het Nutsseminarium – een leerplan voor het basisonderwijs verschenen, dat doelbewust en over de gehele linie, de onderwijskundige differentiatie niet slechts erkent en propageert, maar zelfs principieel stelt.

Uit de inleiding blijkt, dat men op grond van de verschillen in geestelijke ontwikkeling van de kinderen gedifferentieerde leerstofbehandeling principieel stelt (hetgeen men de niveau-differentiatie zou kunnen noemen), maar daarnaast de mogelijkheden van spreiding van leerstofonderdelen openlaat, in verband met de doelmatigheid, of wel met de eisen van de diverse takken van voortgezet onderwijs en regionale omstandigheden (subject-differentiatie).

De verdeling van de klas in groepen brengt gevaren mee. In de eerste plaats is de indeling veelal gebaseerd op globaal waargenomen verschijnselen, met voorbijgaan aan somatische en neurologische aspecten. Daarbij komt, dat het psychisch effect van het-ingedeeld-zijn in een bepaalde groep maar al te gemakkelijk een waardebeoordeling inhoudt ten aanzien van de intellectuele prestaties. Niet slechts de *kinderen* zetten zich tegen indeling in de groep die op het laagste niveau werkt, maar ook de *ouders* aanvaarden met tegenzin een dergelijke kwalificatie van hun kinderen.

Een betere oplossing is derhalve elk kind, dat de kern van een leerstofonderdeel heeft begrepen, de gelegenheid te geven zich naar eigen tempo en denkcapaciteit te manifesteren, door het maken van aanvullende taken, handelend over hetzelfde leerstofonderdeel.

Alleen in de eindklas van het basisonderwijs is een op het voortgezet onderwijs gerichte differentiatie van belang, waarbij groepsgewijze verschillende leerstof kan worden verwerkt.

Scherp gescheiden van het systeem van differentiatie door groepsindeling dient de *individualisering* op grond van denkpsychologische benaderingsmethoden te worden beschouwd. Otto Selz heeft er op gewezen, dat een onjuist gestelde opdracht kan anticiperen op de oplossing, zonder het denkproces voldoende speelruimte te laten. Hoe gemakkelijk

worden juist de individuele mogelijkheden die in het kind latent aanwezig zijn, onderschat, waardoor de ontwikkeling van zijn capaciteiten wordt geremd. Hoe vaak echter wordt een kind, doordat men zijn capaciteiten overschat, gebracht tot een houding van „laissez faire, laissez aller”!

Om met zekerheid te kunnen bepalen waar en in hoeverre de schematische anticipatie van het denkproces moet worden aangevuld, is diepgaander onderzoek vereist, dan doorgaans door de onderwijzer in het gewone klasverband wordt verricht. Een bovenbedoelde individuele benadering is stellig iets anders dan „remedial teaching” of „correcting teaching” (zoals de heer F. Grewel deze behandelingsmethode karakteriseerde).¹ Hier is in wezen sprake van „individual teaching” op basis van de persoonlijke psychische kwaliteiten. Het is ongeacht de vorm van leerstofdifferentiatie, de taak van elke onderwijzer, de passende individuele benaderingswijze in acht te nemen, op basis van een gedegen kwalitatieve analyse. Direct zal hem blijken, dat voor de één de kleinst mogelijke hulp voldoende is, maar dat de ander moet worden voortgeholpen met inschakeling van op de persoon afgestemde hulpmiddelen. De onderwijzer staat voldoende oriëntatie- en studiemateriaal ter beschikking om tot het gestelde doel te geraken.

Het onverantwoord grote aantal kinderen, dat menig onderwijzer onder zijn hoede heeft, vormt een handicap voor het besteden van persoonlijke aandacht aan zijn leerlingen, maar mag nimmer een reden zijn voor het standpunt, dat zijn klas te groot is voor „individualisering”.

Het leerplan laat ruimte voor gedifferentieerde verwerking van leerstofonderdelen. Hoewel de nieuwe methoden voor rekenen en taal het principe van de differentiatie gestalte hebben gegeven, is nog geen enkele taal- of rekenmethode verschenen die consequent kerntaken en volgtaken over dezelfde leerstofeenheid geeft.

Noodgedwongen zal men dus in vele gevallen zelf taken moeten samenstellen waarbij het schoolbord of de stencilmachine diensten kan bewijzen.

Planning

Al geeft het leerplan de leerstof per leerjaar duidelijk aan, al wordt daarin een nauwkeurig overzicht gegeven van de leerstofonderdelen, toch zal de planning van de momenten waarop de leerstof aan de orde moet worden gesteld aandachtige studie vereisen. Een globale planning over het gehele jaar kan niet worden gemist, maar zal niet

¹ Pedagogische Studiën 1967, blz. 176.

voldoende zijn. Ook een maandplanning en een weekplanning, waarbij het contact tussen de leerstofonderdelen van de diverse schoolvakken zoveel mogelijk wordt gelegd, is onontbeerlijk.

In de praktijk is meer dan eens gebleken, dat zelfs ervaren leerkrachten, die een onvoldoende jaarplanning maakten, in de laatste maanden van het schooljaar moesten jachten om door de leerstof heen te komen. Ook kwam het voor, dat de onderwijzer drie of vier maanden te vroeg alle leesboekjes „uit had”, of gedurende de laatste maanden van het schooljaar geen nieuwe leerstof meer aan de orde kon stellen.

Uitwerking van het leerplan

In de grote steden was het moeilijk om tot in onderdelen uniformiteit te betrachten in de leerplannen voor de lagere scholen. Geen wonder, dat men in vrijwel alle grote plaatsen ertoe overging, een globaal leerplan op te stellen en de scholen vrij te laten om binnen het kader van dit basisleerplan een genuanceerd leerplan te ontwerpen. Er staan ons geen statistische gegevens ter beschikking over het aantal scholen, waarin men gevolg gaf aan de opdracht het basisleerplan uit te werken, maar het percentage van scholen waar men ten deze in gebreke bleef is ongetwijfeld zeer groot!

Het is ook eigenlijk wel wat veel gevergd om per school een leerplan op te stellen en dit telkens weer aan te passen aan veranderde eisen.

„Er werken vele krachten, die leiden tot een continue verandering van de inhoud van ons onderwijs,” zei onlangs dr. P. J. Gathier op een onderwijsconferentie. Dr. J. Bijl schreef in zijn boekje „Over leerplanonderzoek”: „Onze snel evoluerende samenlevingsvormen vereisen, dat leerplanstudie niet een zaak kan blijven van ijverige leerkrachten, daartoe eventueel bijgestaan door belangstellende bureaus, maar het vereist een zelfstandig daartoe geoutilleerd instituut”.

„Wil men geen monnikenwerk verrichten, dan zal een deel van de leerplanbevoegdheid moeten overgaan op een landelijk centrum. Er moet stellig ruimte blijven voor plaatselijke modulaties van de centraal aangeboden leerplanvoorstellen”.

De activiteiten van de leerplancommissie van het Nutsseminarium passen volkomen in deze gedachtengang. Men heeft een leerplan samengesteld op brede basis; het is veel meer dan een summier leerstofoverzicht en het schijnt een eenvoudige zaak om daaruit per school een nauwkeurig afgestemd uitvoerbaar leerplan te destilleren. Hoewel de rubricering volgens drie niveaus de weg wijst naar een meervoudige

differentiatie, zal in vele gevallen kunnen worden volstaan met een differentiatie volgens twee niveaus, afhankelijk van de geaardheid van de school in kwestie.

„Het is”, zoals iemand opmerkte, „een leerplan waarmee je alle kanten op kunt”.

En dat was de bedoeling.

(De heer A. de Boer is hoofd van een school in Den Haag).