

die aandacht besteedde aan de vraag: hoe kunnen leraar en leerlingen zich bewust maken van de druk, die van buitenaf op hen uitgeoefend wordt. Hoe kan het proces van informatieverwerving en -verwerking zo effectief mogelijk verlopen, met als doel: bewustwording. Wat zijn de voorwaarden hiervoor?

U vindt de lezing van Jan Brands in enigszins ingekorte vorm, en een samenvatting van het betoog van Joke Schraevesande.

De moraal van stroom twee zou kunnen zijn: bij het informatieproces komt heel wat meer kijken dan je zo op het eerste oog zou denken!

## **'ONDERWIJSVERNIEUWING VANUIT DE BASIS', KAN DAT ZOMAAR?**

*Jan Brands*

### **I. INLEIDING**

Ik wilde het hebben over onderwijs in zijn maatschappelijke kontekst. Over veranderingen in het onderwijs als uitdrukking van andere maatschappelijke veranderingen en over de konsekventies daarvan voor de in het onderwijs betrokkenen.

Dit alles lijkt nogal ver af te staan van het konkrete schoolgebeuren, dus ook van de kommunikatieprocessen op school. Ik wil een paar verbanden proberen te leggen, maar meer dan wat fragmentarische aanzetten kan ik u niet bieden.

Mijn verhaal zou ik als volgt willen opbouwen:

- a. Inventarisering van wat ideeën m.b.t. 'Konkrete vernieuwing van het moedertaalonderwijs'.
- b. Opvattingen over wat *voorwaarden* zijn om deze ideeën te realiseren. Is het voldoende te wijzen op de noodzaak van een gewijzigde instelling en een grotere creativiteit van de in het onderwijs betrokkenen?
- c. Gedragingen en houdingen van leraren en leerlingen t.o.v. het onderwijsproces worden gerelateerd aan de kontekst waarbinnen het onderwijs plaats vindt.
- d. De konklusie wordt getrokken, dat realisering van wensen m.b.t. een verandering van inhoud en methoden van onderwijs, welke leven bij de direkt betrokkenen, vragen om de gezamenlijke inzet van leerlingen, ouders en leraren, voor de opheffing van strukturele belemmeringen in die kontekst. Daarbij moet de relatie tussen zeggenschap op het terrein van onderwijs, en zeggenschap in andere maatschappelijke sektoren (produktie, wonen, gezondheidszorg, massa-media) worden doordacht.

### **II. KONKRETE VERNIEUWING VAN HET MOEDERTAALONDERWIJS**

In de wensen die m.b.t. de vernieuwing van het moedertaalonderwijs naar voren komen, valt een zekere lijn te ontdekken. In de tekst ter introduktie van stroom 2 staat dat een van de belangrijkste taken van de moedertaalleraar is, het aanleren van

(taal)vaardigheden die nodig zijn voor het verwerven en verwerken van informatie. Allereerst is het van belang het eenrichtingsverkeer van leraar naar leerling te doorbreken in het informatieproces. Leraar en leerlingen zouden veel meer zowel zender als ontvanger moeten zijn. Pas dan ontstaat een oefening in kommunikatieve vaardigheden, een informatie-*uitwisseling*. Een dergelijke oefening impliceert ook het leren omgaan met diverse media. Deze zouden moeten worden gebruikt als *hulpmiddelen* bij het proces van informatieuitwisseling, en minder dan nu als *distributieapparaten* (Enzensberger). Een tweede punt is dat de onderwerpen die aan de orde komen zorgvuldig moeten worden gekozen. Deze moeten uitgaan van de ervaringswereld van de leerlingen. Hoe kun je reseptieve vaardigheden aanleren aan de hand van teksten die leerlingen uitsluitend voor dit doel moeten lezen? (Wat is de zin van het klasgesprek om het klasgesprek?) Bij de keuze van de onderwerpen moet worden uitgegaan van de leefwereld en de problemen van de leerlingen, en moet worden aangesloten bij hun motivatie om hun eigen situatie te begrijpen en te veranderen.

Er worden pleidooien gehouden voor de integratie van Nederlands in andere vakken, als gerichte oefening in het lezen en schrijven van informatieteksten, in schriftelijke taken, als communicatieoefening bij groepstaken (waarbij dan in de hele groepstaak een duidelijk sociaal doel is ingebouwd). Leerlingen kommuniseren pas goed als ze een duidelijk doel voor ogen hebben en in een voor hen reële situatie zijn, die communicatie vereist, en als ze de informatie die ze willen doorgeven goed onder de knie hebben. Criteria om taalgebruik te beoordelen kunnen zijn: de vaardigheid om a. presies en verbaal adequaat maatschappelijke situaties te kunnen weergeven, b. de eigen positie in die situatie aan te geven, c. emotionele relaties verbaal over te dragen en d. oplossingsstrategieën en handelingsaanwijzingen uit de situatie- en plaatsbepalingsanalyse te ontwikkelen.

Als doelstellingen voor taalonderwijs worden dan afgeleid: 1. taalonderwijs moet het vermogen tot presieze en verbaal adequate weergave van maatschappelijke situaties bevorderen en 2. taalonderwijs moet als solidariserend moment de mogelijkheid en noodzakelijkheid van maatschappelijke verandering naar voren brengen. Taalonderwijs moet direkt aansluiten bij de behoeften van de leerlingen.

### III. VOORWAARDEN OM ONDERWIJSVERNIEUWING VANUIT DE BASIS TE REALISEREN

In hoeverre is het bovengenoemde in het huidige onderwijs te realiseren? Vaak ziet men de realisering van onderwijsvernieuwing als afhankelijk van de instelling en creativiteit van de dosent, of het dosententeam. Taalonderricht nieuwe stijl, d.w.z. in groepsverband leren informatie te verwerven, verwerken en verstrekken, aansluitend bij gezamenlijk als belangrijk geachte problemen, valt of staat blijkbaar met de instelling van de betreffende dosent. Volgens sommigen moet een 'goede' dosent een 'sociaal geïntegreerde gedragswijze' hebben. Aurotitair gedrag sluit een werkelijke ontmoeting leraar-leerling uit, en is dus uit den boze. De leraar kiest een bepaalde lesvorm op grond van een vrij individueel zelfbewustwordingsproces. De maatschappelijke factoren die in hoge mate de rol van leraar en leerlingen bepalen (houding t.o.v. het vak, onderlinge relaties, bijv. defensief gedrag van de leraar) blijven buiten beschouwing. De mogelijk-

heden om te eksperimenteren m.b.t. eventuele zelf gewenste veranderingen in het onderwijs (inhoud aansluitend bij interessen van de leerlingen, veranderingen in de relatie leraar/leerling en leerlingen onderling) worden niet nader geanalyseerd. Ons inziens is het erg belangrijk de factoren wel te analyseren, om inzicht te krijgen in structuren en processen die gewenste veranderingen belemmeren. Men moet bekijken wat de maatschappelijke betekenis en consequenties zijn van de verlangde veranderingen, en zo nodig naar strategieën zoeken om de belemmeringen op te heffen.

#### IV. ONDERWIJS IN DE HUIDIGE MAATSCHAPPELIJKE KONTEKST

Het zou, dacht ik, een duidelijke zaak moeten zijn dat er een samenhang bestaat tussen maatschappelijke ontwikkelingen en de ontwikkelingen in een van de maatschappelijke instituties, waar jonge mensen worden geacht zich bepaalde waarden, normen, vaardigheden en kennis eigen te maken, die van betekenis zijn voor de manier waarop zij in die maatschappij functioneren (bedoeld wordt de school). Dat is het niet. Toch is inzicht in de maatschappelijke kontekst waarbinnen onderwijsvernieuwingen plaatsvinden, een voorwaarde om *begrijpend* in het onderwijs bezig te zijn. Belangrijker nog dan de wetenschap *dat* het onderwijs verandert, zijn de vragen *hoe* het verandert, onder invloed van welke factoren, en hoe men zich t.o.v. die veranderingen moet verhouden. Bovendien bestaat er bij de verschillende groeperingen met nogal tegengestelde belangen en ideeën, verschil van mening over *hoe* het onderwijs moet worden vernieuwd. Als bijv. Matthijsen in zijn boek *Klasse-onderwijs* aangeeft, dat zelfbeschikking in het huidige onderwijs een leidende kulturele waarde (aan het worden) is, dan vergeet hij dat van de kant van het bedrijfsleven (dat onder de heersende maatschappelijke verhoudingen allerm minst zelfbeschikking, maar slechts winstvergroting als leidende waarde kan hanteren) ernstige kritiek bestaat op het onderwijs zoals dat nu is. Met name de grote concerns tonen verlangen daar iets aan te doen: het streven naar een verder-(lees: verre-)gaande funktionalisering en programmativering van het onderwijs. De inhoud van hun kritiek kan pas begrepen worden, als men de ontwikkelingen, die zich in de sfeer van de produktie voltrekken, presies bestudeert.

We constateerden dat er uiteenlopende verwachtingen zijn m.b.t. gewenste veranderingen in het onderwijs. Daarmee is tevens de machtsvraag gesteld. Niet iedereen heeft gelijke mogelijkheden zijn wensen t.a.v. het onderwijs naar voren te brengen, laat staan invloed uit te oefenen voor de verwezenlijking daarvan. Ik zal proberen bovenstaande duidelijk te maken aan de hand van een paar voorbeelden.

In 1970 kwam de toenmalige staatssekretaris Grosheide met zijn voorontwerp van de wet op het basisonderwijs. Daarin wordt o.a. de invoering van Engels als verplicht vak bepleit. Gernot Koneffke heeft in een artikel in *Das Argument* van desember '69 de invoering van dit vak in het basispakket van steeds meer westeuropese landen aangekondigd. Hij baseerde zijn verwachtingen op bepaalde processen in de hooggeïndustrialiseerde laatkapitalistische maatschappij, nl. kapitaalseksansie, pogingen tot uitbreiding van de afzetmarkt, het streven de factoren die de aanwas van het nieuw geïnvesteerde kapitaal beïnvloeden zoveel mogelijk te beheersen. Koneffke verwacht hetzelfde van vele andere vaardigheden en vakken die momenteel in het Amerikaanse basispakket voorkomen. Met de overname daarvan in andere landen zouden de ekonomiese belan-

gen van de monopolie maatschappijen in hoge mate gediend zijn (wiskunde, techniek, inleiding management, machineschrijven, inleiding computerkunde etc.). Thomas Watson, president van de IBM (international business machines) maakt ons duidelijk waarom. Hij vreest dat de vestiging van Amerikaanse bedrijven in Europese gebieden, die hierdoor in feite veranderen in Amerikaanse halfkolonies, in die gebieden wel eens weerstand op zou kunnen roepen. Het is, zegt Watson, duidelijk dat wij met een Europese zelfverdediging rekening moeten houden, als wij zelf middelen en wegen moeten vinden de Amerikaanse infiltratie in de wereld van vreemde burgers meer akseptabel te maken. Het bewustwordingsproces dat wij langzaam maar zeker veranderen in Amerikaanse halfkolonies denkt hij te kunnen indammen door Amerikaanse vestigingen in het buitenland door 'inlandse' vakmensen te laten leiden. Dat zou echter een verandering van onderwijsstelsel naar Amerikaans voorbeeld vereisen. Een kind in Bordeaux of Amsterdam moet dezelfde opleiding krijgen als een kind in New York. Geredeneerd vanuit de behoeften van de bedrijfsmonopolies is niet alleen de *inhoud* van het onderwijs problematisch. Ook de effectiviteit (de mate waarin men bereikt wat men wil bereiken) en de efficiëntie (bereiken wat men wil, met zo min mogelijk tijd, energie, geld, mankracht etc.) scheppen problemen.

Als antwoord daarop werkt momenteel de onderwijsresearch aan een *onderwijstechnologie*. Hierin staan niet de leerinhouden, maar de *leerdoelen*, en het meetbaar maken daarvan, centraal (didaktometrie), evenals de meting van de leerresultaten (objectieve studietoetsen). Verder wordt een zeer verfijnde motivatietechnologie ontwikkeld. Hierop kom ik later terug.

Ideeën in bovengenoemd voorontwerp m.b.t. individualisering van het onderwijs, nivegroepen e.d., moeten m.i. dan ook niet gezien worden als effectuering van de wens tot maximale ontplooiing van de leerlingen, maar als een efficiëntie-probleem. Of anders gezegd, centraal staat de vraag: hoe breng ik leerling A zo vlug mogelijk van rekennivo 4 naar nivo 8, en niet: wat betekent rekenen op nivo 8 voor deze leerling.

Bovenstaande ontwikkelingen gaan gepaard met vrij ingrijpende wijzigingen in de rol van de dosent (van pedagoog naar onderwijstechnicus), met alle gevolgen van dien (overspanning, ziekte, e.d.). Hierover later.

Wil de eenvoudige werker aan het onderwijsfront (en dat zijn u en ik) inzicht krijgen in de procedures volgens welke 'onderwijsvernieuwingen' tot stand komen, dan is het zeker goed de activiteiten van de O.E.C.D. te volgen. Van de *Organisation for Economic Cooperation and Development* maken naast vele westeuropese staten ook de V.S., Canada en Japan deel uit. Een afdeling van deze club houdt zich uitdrukkelijk bezig met onderwijsbeleid en planning in de aangesloten landen. Ideeën, modellen en structuren worden uitgewisseld. Het door de O.E.C.D. opgezette CERI (Centre for Educational Research and Innovation) draait op financiering door Shell en Ford Foundation. Een ander voorbeeld: de resente aandacht voor de onderwijskansen van Arbeiderskinderen komt niet zomaar uit de lucht vallen. Al rond 1870 valt een dergelijke belangstelling te konstaten. De hogere bevolkingsgroepen, voor zover werkzaam in het economische en administratieve leven, kregen grotere behoefte aan meer geschoolde arbeidskrachten, aan wie zij betere vooruitzichten boden, mits zij hun kansen grepen via het onderwijs. Rond 1850 fungeerde het onderwijs voor arbeiderskinderen nog als

een soort armenzorg. Na 1870 kreeg het als taak redelijk geschoolde mensen op te leiden, en dat gaf de nodige problemen. In 1876 werd op aandrang van de hoofdonderwijzers der armenscholen door het Amsterdamse gemeentebestuur een programma opgesteld met aanschouwelijk onderwijs, aansluitend bij de leefwereld van de kinderen. De lagere school zou pas op 7-jarige leeftijd beginnen. U ziet, een compensatieprogramma voor arbeiderskinderen.

De huidige compensatieprogramma's (d.w.z. het beschikbaar stellen van fondsen om iets te gaan doen) is uit Amerika komen overwaaien. Ze is daar op gang gekomen in 1957, het jaar waarin de Russen de Spoetnik lanceerden. Daar schrok men in de V.S. nogal van. Gekonkludeerd werd dat men een grote achterstand op technologieën terrein had, die duidelijk consequenties kon hebben voor de concurrentiepositie van het bedrijfsleven en voor het defensie-apparaat. Dus onderwijsverbetering. Men ontdekte al gauw dat men liefst nog vóór de basisschool moest beginnen, en begon met groot-scheepse projecten. Ook in Nederland wordt de economische noodzaak van aktiveringsprojecten benadrukt (tegengaan van verspilling van talent, behoefte aan goed geschoolde arbeidskrachten).

Laten wij eens analyseren welke veranderingen in de produktiesfeer optreden, en welke wenselijkheden m.b.t. het onderwijs daaruit vallen af te leiden. De ontwikkelingen in de produktie (gekenmerkt o.a. door technische verbeteringen van machines, automatisering en rationalisering van de produktie) vragen om een zeer specifieke kwalifikatie van de werkers in een bedrijf. Ze zijn niet meer hand- en spierkracht, maar *medewerkers* die in staat zijn zelfstandig deeltaken te verrichten, problemen op te lossen, controlefuncties over te nemen en hun eigen werk te structureren. Dit meedelen en -beslissen heeft natuurlijk zijn grenzen, bepaald door de doelstelling van de onderneming. Zeggenschap over *hoe* zo efficiënt mogelijk geproduceerd kan worden, is toegestaan, zelfs gewenst. Medezeggenschap over de vraag *wat* geproduceerd wordt en waarom, en wat er met de winst gebeurt, zijn als voorheen buiten discussie. Dit maakt dat de bedrijven er belang bij hebben de maatschappelijke verhoudingen van de in het produktieproces betrokkenen *niet* op ideologische wijze in het onderwijs aan de orde gesteld te zien. (Denk aan een vak als wereldoriëntatie, maatschappijleer.)

Overigens is de behoefte aan zeer geschoold personeel niet onbeperkt, selectie blijft bestaan.

**SAMENVATTEND** kan men zeggen dat vanuit kapitaalbelangen geredeneerd, aan het huidige onderwijs een aantal taken kan worden toegeschreven.

a. *Ideologies*: overdracht van de ideologie van individuele sociale stijging, het-alle-kans-hebben als je maar vooruit wil.

b. *Politiek*: konstruktief denkende burgers, soepele integratie in het huidige maatschappelijke bestel.

c. *Economies*: bijv. technische kwalifikaties, mobiliteitsbereidheid (het gewoon vinden een paar maal van standplaats en vak te moeten wisselen), en - zeer belangrijk - de beïnvloeding van konsumentengedrag ('alsmaar meer en beter').

Scholing van arbeidskrachten op deze wijze vraagt om ingrijpende veranderingen in het onderwijs (o.a. opheffing van de leerbelemmering van arbeiderskinderen), en om vrij

grote langdurige investeringen. De kosten daarvan zullen zoveel mogelijk op de staat worden afgeschoven.

We stellen niet dat het onderwijs *nu* ideaal is, en evenmin dat grote groepen in het onderwijs bovenstaande veranderingen wensen. Wel stellen we dat veranderingen in het onderwijs door in het onderwijs betrokkenen *goed* geanalyseerd moeten worden vanuit het geschetste perspectief. Dan pas weet men waarin men betrokken is.

## V. KONSEKWENTIES VOOR INTERAKSIES VAN IN HET ONDERWIJS BETROKKENEN

Bovengeschetste ontwikkelingen zijn medeverantwoordelijk voor de gedragswijzen, houdingen en motivaties van leraren en leerlingen. Ook hebben ze duidelijk consequenties voor de mogelijkheden van leraar en leerlingen om het onderwijs in de door hen gewenste richting te veranderen. Neem bijv. *de rol van de leraar*. Er komen nogal wat zaken over onderwijsmensen heen. Bech en Schmidt stellen in hun artikel *Die Lehrrolle in der Schulreform*, dat de basis van de defensieve houding van veel leraren tegenover hun leerlingen gezien moet worden in het feit, dat juist *zij* in steeds grotere mate als te veranderen objecten gaan fungeren. Allerlei hervormingen in het onderwijs worden *over* hun hoofd uitgevoerd. De beslissingsbevoegdheid is in grote mate gesentraliseerd in handen van de overheid, de leraar is een - veelal slecht uitgeruste - uitvoeringsinstantie, de vertaler van opdrachten naar het veld toe. Naar de leerlingen bijv., die zich op hun wijze verzetten tegen onderwijs dat niet bij hun behoeften aansluit, wat dan de leraar weer onzeker maakt. U hoeft niet ver te zoeken om voorbeelden van een dergelijk centralistisch onderwijsbeleid te vinden. Kleuterleidsters krijgen plotseling te maken met 3-jarige kleuters. Leraren doen via experimenten m.b.t. inhoud van en vormgeving aan het onderwijs, aangepast aan hun situatie, langzamerhand wat ervaring op die bruikbaar is. Maar nee, er moet een centraal instituut voor leerplanontwikkeling komen. Het hoger onderwijs krijgt te maken met de wet Veringa, de plannen van Posthumus, McKinsey, en De Moor, en de maatregelen van De Brauw. In een dergelijke ontmoedigende situatie is het erg moeilijk *zelf* dingen van de grond te krijgen, al was het maar door gebrek aan geld. Verder is het begrijpelijk dat de leraar, die zelf in hoge mate gestuurd wordt, zijn leerlingen ook als beheersingsobjecten gaat benaderen. De 'resistance to change' bij leraren is een groot probleem en men doet vele pogingen deze aversie te overwinnen.

Allereerst de invoering van een nieuw professionaliseringsidee. De leraar is niet langer de vormgever van de persoonlijkheden van de leerlingen, waarbij kultuuroverdracht centraal stond, maar hij moet zichzelf gaan zien als onderwijsbegeleider en technicus. Hij is de man die deskundig is in het opstellen van studieschema's, die de voortgang van het onderwijs toetst (effectmeting), en die de leerlingen instrueert in hun omgang met de media.

Op deze wijze wordt gewerkt aan de invoering van het nieuwe beeld van de lera(a)r(es): een uitvoerder aan de basis van het centralistisch onderwijsbeleid.

Een nog griezeliger voorbeeld is het 'onderwijsexperiment in Texas', artikel uit het dokumentatieblad van O. en W.:

## ONDERWIJSEXPERIMENT IN TEXAS

A 31 In Texas (V.S.) vindt momenteel een revolutionair onderwijsexperiment plaats. Het gaat om een vorm van geïndividualiseerd onderwijs, waarbij de leerkracht betaald wordt 'per stuk': zoveel dollar voor een leerling die slaagt aan het eind van het jaar, en geen cent voor iedere leerling die zakt. Bovendien houdt een bonificatiesysteem rekening met de tijd, waarin een resultaat behaald wordt. Men past op het onderwijs de normen van het zakenleven toe: produktie, creativiteit en gedelegeerde verantwoordelijkheden.

Een particuliere onderneming (een 'profitmaking company'), de Development Education System Co. (DES) deed het voorstel om lokalen van scholen te huren om er zijn 'begeleiders' met onderwijsapparatuur te installeren, en alle verantwoordelijkheden voor het onderwijs op zich te nemen en als tegenprestatie aan het eind van het jaar 80 dollar te ontvangen.

De officiële onderwijzers werden uitgenodigd zich te beperken tot de passieve rol van waarnemers. Drie noviteiten kenmerken dit experiment.

- De leerling zit alleen met koptelefoon voor het scherm van een onderwijsmachine, waarop een serie dia's wordt getoond in een door de leerling zelf bepaald tempo. Zodra hij op een van de drie knoppen drukt om het antwoord te geven op de via het scherm gestelde vragen, verschijnt een nieuw beeld. Iedere vraag hangt af van de (on)-juistheid van het voorafgaande antwoord: een goed antwoord laat de les verder gaan; een foutief antwoord laat de les even teruggaan of leidt tot een toelichting.

Onderwijs op maat, de leerling vordert onafhankelijk van de hogere of lagere snelheid van zijn medeleerlingen.

- De entourage van de klas is volkomen anders. Het klasselokaal is omgebouwd tot een soort salon. Het gebruikelijke schoolmeubilair is vervangen door echte bureaus, de leerlingen praten wanneer ze daar zin in hebben. Dit is niet bezwaarlijk, omdat degenen, die willen werken koptelefoons dragen.

- Ten slotte wil men zowel de begeleiders van het DES als de leerlingen motiveren. De begeleiders krijgen van hun maatschappij geldpremies aangeboden afgestemd op de snelheid waarmee iedere leerling slaagt en de leerlingen zelf ontvangen 'bonnen' die ze na afloop van 50 of 60 uur werken aan de machine kunnen inwisselen tegen een transistorradio of een platenspeler. Het competitie-element speelt ook een rol, want de beste leerling ontvangt een draagbaar televisietoestel.

Een andere stimulans is, dat na iedere met succes gevolgde individuele les, die niet langer dan 25 minuten geduurd mag hebben, de leerling het recht heeft te gaan uitrusten op een lui rustbed, naar popmuziek te luisteren, of populaire tijdschriften door te bladeren.

De resultaten zijn in deze zin sensationeel, dat alle leerlingen, een hoogst enkele uitzondering daargelaten, de eindtest doorkomen en wel gemiddeld 50% sneller dan volgens het gewone systeem. De voorstanders van dit systeem schrijven het succes toe aan de geest van productiviteit die men in de commerciële bedrijven tegenkomt, waar de prikkel van de winstuitkering aan het eind van het jaar een rol speelt. Zij verwijten de traditionele onderwijzers een zekere nonchalance, te wijten aan hun veilige rechtspositie, aan grotere gehechtheid aan oude routines dan aan efficiënt behaalde resulta-

ten, aan een ontbreken van die prestatiedrang, die eigen is aan zakenmensen. Dit laatste verwijt schijnt de verbeelding in de Verenigde Staten nogal aan te spreken, want van de Atlantische tot de Stille Oceaan overwegen meer dan 150 steden om hun scholen toe te vertrouwen aan de in deze nieuwe vorm van onderwijs gespecialiseerde ondernemingen.

Camden (New Jersey) heeft van de regering 550.000 dollar gekregen om de diensten van de RCA Cooperation te huren; Gary (Indiana) gaat hetzelfde doen, dankzij de particuliere Behanial Research Labs.

*Het Schoolbestuur*, 39 (1971) nr. 7/8.

U begrijpt dat in een dergelijke kontekst voor ideeën m.b.t. opheffing van de eenzijdige communicatie in de klas, en het aansluiten bij de interessen van de leerlingen als uitgangspunt voor het onderwijsproces, weinig ruimte is.

Ook problemen m.b.t. *motivatie van de leerlingen* gaan een grotere rol spelen. De onderwijskracht weet uit ervaring wat dat wil zeggen, en weet er meestal ook geen raad mee. In de V.S. ontwikkelt men een geavanceerde *motivatietechnologie*, om de leerlingen toch de leerinhouden te laten *konsumeren*.(!) Men maakt gebruik van identifikatiefiguren. Leerlingen maken zich bepaalde stof eigen omdat Swiebertje of Ard Schenk het ook doen, niet omdat ze het zelf zinvol vinden. Een andere procedure is de 'advance organising'. Knappe koppen op een bepaald vakgebied zetten zich met pedagogen om een tafel, om een programma te ontwerpen waarbij de leerstof is ingedeeld in opeenvolgende units.

Ook worden motivatieproblemen en uitingen daarvan momenteel in de V.S. bestreden door het *gelegaliseerd* toedienen van drugs. Door toedienen van bepaalde drugs kunnen denken, stemming en geheugen soms ingrijpend worden beïnvloed.

U ziet, het wetenschappelijk onderzoek voor het onderwijs zit niet stil, en geleerd moet er worden. Of bij deze 'oplossing' de direkt betrokkenen (leerlingen, ouders, leraren) anders dan als veranderings*objekten* zijn betrokken kan men zich afvragen.

## VI. AFRONDING

De zeggenschap van de direkt in het onderwijs betrokkenen is niet overstelpend groot. Toch zal die hele tendens van verregaande funktionalisering en pragmatisering van het onderwijs slechts tegengegaan kunnen worden door machtsvorming van de mensen aan de basis. Dit gebaseerd op een gedegen analiese van de maatschappelijke tegenstellingen, die ook in het onderwijs merkbaar zijn. Men moet zich wel afvragen of mondigheid in het onderwijs kan worden gerealiseerd, zonder dat die mondigheid in andere maatschappelijke sectoren een feit is (huisvesting, produktie, gezondheidszorg).

Op de strategie van die strijd zal ik hier niet verder ingaan. Zij betreft vragen die heel goed in onderwijsprojekten op de scholen aan de orde moeten komen.

Ideeën inzake processen van informatieverwerving, -verwerking en -verstrekking, gericht op een begrijpend veranderen van de eigen situatie, op basis van solidarisering en organisatie van mensen die in hetzelfde schuitje zitten, zouden daarbij een belangrijke plaats kunnen innemen.



## LITERATUURLIJSTJE N.A.V. DE LEZING VAN JAN BRANDS

J. Beck en L. Schmidt, *Schulreform oder der sogenannte Fortschritt*. Fisscher Bucherei no. 1121. Frankfurt/Hamburg 1970.

M. Berg en T. Combe, *Die Lehrerrolle in der Schulreform*. Idem, blz. 60-64.

C.E.R.I. (Centre for Educational Research and Innovation), *Purpose, Programmes, Prospects O.E.C.D.* Paris, 1970.

C.O.L.O., *Organisatie leerplan diskussienota*. Den Haag, 1971.

H. Enzensberger, *Bouwdoos voor de Theorie van de massamedia*. Katernen 2000, no. 5, 1972.

G. Koneffke, *Integration und Subversion, zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft*. In: Das Argument no. 54, december 1969.

M. Matthijsen, *Klasseonderwijs, sociologie van het onderwijs*. Deventer, 1971.

Ministerie van O. en W., Dokumentatieblad voor O. en W. jrg. 26: (1972/2) *Onderwijs-experiment in Texas*.

## BEWUSTWORDING OP SCHOOL

### *Joke Schravessande*

Korte samenvatting van de voordracht van Joke Schravessande, gehouden op 5-4-1972, op het Von-kongres te Noordwijkerhout.

Zij besteedt hierin aandacht aan de vraag: hoe leraren en leerlingen zich bewust kunnen maken van de druk die van buitenaf op hen uitgeoefend wordt.

Informatieverwerving is kennisverwerving. Er zijn vele factoren die ons kennen beïnvloeden: de cultuur waarin wij leven, de maatschappelijke verhoudingen etc. Jan Brands heeft laten zien dat vanuit het bedrijfsleven invloed uitgeoefend wordt om het onderwijs zo in te richten dat de mens ongemerkt geschikt gemaakt wordt voor de maatschappij van nu. D.w.z. het prestatie-element, de konsumptiementaliteit, de concurrentie, het gehoorzamen aan meerderen etc. De meeste mensen doorzien echter niet dat hun denken en doen bepaald is, gekonditioneerd wordt. Hun greep op de werkelijkheid om hen heen is verloren gegaan.

De leraar kan door de informatie die hij verschaft de leerlingen helpen de bepaaldheid van hun denken te doorzien. De leerlingen moeten bewust gemaakt worden van hun situatie, en leren nadenken over hun eigen situatie en de mogelijkheid om die te veranderen. Zij moeten inzien dat de maatschappij waarin zij leven er niet een van alle tijden is. Maar voor een leraar hieraan kan beginnen moet hij eerst *zèlf* inzien dat er verbanden zijn tussen zijn moeilijkheden in de klas en de maatschappelijke verhoudingen. Zijn gedrag heeft immers effect op de leerlingen. Hij moet zijn *magiesbewustzijn* overwinnen en het *fatalisties handelen* dat daarvan een gevolg kan zijn (ik kan niet