



SCHOOLBOEKEN: EEN BOTERHAM MET TEVREDENHEID

In dit artikel probeert Ria Jaarsma aan te geven hoe de 'normale' situatie rond de produktie en verspreiding van schoolboeken in elkaar zit. Welke problemen zitten eraan vast voor de man of vrouw voor de klas? Is onderwijsvernieuwing wel echt mogelijk als je de produktie en verspreiding van leermiddelen gescheiden houdt van het onderwijs zélf? Is het idee dat je 'een methode' van Groningen tot Maastricht, van Frieschepalen tot Amsterdam kunt gebruiken een illusie? Is 'leerplanontwikkeling vanaf de basis' realiseerbaar als de beslissingen over de vorm en inhoud van schoolboeken buiten het onderwijs genomen worden? Kan het misschien zónder schoolboek?

Wat in dit artikel staat is niet 'nieuw'. Ria Jaarsma heeft al enige malen over dit onderwerp gepubliceerd in tijdschriften en in de vorm van een boek¹. Het is haar door de uitgevers niet altijd in dank afgenomen, vooral waarschijnlijk omdat ze zelf uit die wereld afkomstig is. De redactie denkt dat het goed is een paar zaken voor de Moer-lezers nog eens op een rijtje te zetten. Als we immers de vraag stellen: kan het zónder schoolboek?, dan vragen we eigenlijk: kan het ánders? En daarop sluit aan de vraag: anders dan wát? Of is het inderdaad: een boterham met tevredenheid?

Inleiding

Mij is weinig bespaard gebleven. Dat klinkt dramatisch. Het is het niet. Maar het is niet zo leuk om door je vroegere vakgenoten verguisd te

worden omdat je wat vraagtekens zet bij een praktijk waar je zelf jarenlang dapper aan hebt meegedaan. Tot ... het moment waarop het tot je doordringt dat 'er iets niet klopt'. Dat gevoel ontstond bij mij toen ik – door een fusie – in aanraking kwam met het produceren van schoolboeken.

O zeker, ik kon nog best (dacht ik) beoordelen of dat of dat manuscript geschikt zou zijn voor het basisonderwijs. Ik kon ook nog best een leuk ogend boekje maken met een foto hier en een 'educatief verantwoorde tekening' daar. Maar ijverig doende (intussen ook nog nadenkend over hoe je vertegenwoordigers naar het onderwijs moest 'motiveren' om de verkoop op te vijzelen), begon ik mij te verbazen. Ik verbaasde mij over het feit dat ik (meestal na enig gereken – kostenbewaking, nietwaar!) besliste of een plaatje nu wel of niet in kleur zou worden opgenomen, zónder dat de gebruikers zelfs enig vermoeden hadden over het feit dat die keuze überhaupt aan de orde geweest was.

Ik verbaasde mij over het feit dat ik manuscripten beoordeelde op grond van mijn criteria, zónder dat daar gebruikers (hooguit 'externe adviseurs uit de onderwijspraktijk') een woordje in meespraken.

Ik verbaasde mij over het feit dat ik op een gegeven moment besloot dat een tekst maar uit een wat kleinere letter gezet moest worden omdat het boek anders te groot (dus te duur voor 'de markt') zou worden.

Het bleef niet bij verbazing. Het werd onvrede. Ik vond dat ik niet genoeg van onderwijs wíst om al die beslissingen te nemen. (Toen dacht ik nog dat je over 'onderwijs in het algemeen' kon spreken.) De consequentie was dat ik aan de studie toog. Ik leerde veel over onderwijskundige en didactische modellen. Ik leerde van alles en nog wat over de theorie. Het loste mijn probleem echter niet op. Integendeel: volgens mij klopte er niet veel van de theorie die ik mij in mijn studie eigen maakte, als ik hem in verband bracht met de praktijk in de schoolboekenuitgeverij.

Maar er was meer. Ik kwam ook in contact met mensen uit de onderwijspraktijk. Ook zij hadden hun twijfels, net als ik, maar dan vanaf de andere kant. Zij bleken moeite te hebben met het kiezen van boeken uit het grote aanbod, met de afhankelijkheid die ontstaat als je uit 'een methode' werkt, met het feit dat je als het ware in een keurslijf wordt geperst.

En er was nóg meer. Mijn onvrede én een andere oorzaak (waarover ik mij verbonden heb te zwijgen) leidden tot een eind aan mijn 'carrière-als-uitgever-op-commerciële-basis'. Ik ging meewerken aan een onderwijsvernieuwingproject in Groningen en eigenlijk werd me pas toen héél duidelijk dat de produktie en verspreiding van onderwijsmiddelen 'op de vrije markt' een rem op de onderwijsvernieuwing betekenden.

Kritiek op de huidige situatie

Het lijkt misschien wat vreemd om met kritiek te starten in plaats van eerst een betoog op te bouwen op basis waarvan die kritiek 'hard' gemaakt wordt. Toch is deze volgorde een direct gevolg van het feit dat de kritiek niet vanuit één punt, vanuit één groep(je) werd geuit, maar gespreid en fragmentarisch aan de oppervlakte kwam. Het 'rommelt' de laatste jaren wat in de schoolboekenwereld.

De ouders morren tegen het aanzienlijke bedrag dat ze elk jaar weer aan de schoolboeken van hun kinderen moeten spenderen (ik verwijs naar het onderzoek van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs en de Consumentenbond), de leerkrachten klagen over de onoverzichtelijkheid van de enorme produktie aan onderwijs- en leermiddelen, de scholen wordt verweten dat zij hun boekenlijsten zó inrichten, dat de distributie bemoeilijkt wordt, de uitgevers vinden het onterecht dat zij als de grote boosdoeners worden afgeschilderd, kortom: iedereen is ontevreden — althans zo kwam het naar buiten.

Ik heb geprobeerd de geleverde kritiek van de afgelopen jaren te rubriceren in enkele centrale punten.

1 de schoolboekenuitgever houdt de onderwijsvernieuwing tegen

Hierbij wordt vooral gewezen op het feit dat doelen die te maken hebben met onderwijsvernieuwing wel eens strijdig zouden kunnen zijn met de commerciële doelen van ondernemers (en dat zijn schoolboekenuitgevers, ondanks 'ethische sauzen', toch nog altijd primair). Wanneer we nu, zo luidt de redenering, proberen aan de ene kant het onderwijs te vernieuwen, dan zou — als de commerciële doelen strijdig zijn met de onderwijsvernieuwingsdoelen — door de huidige situatie de onderwijsvernieuwing wel eens geremd of helemaal onmogelijk gemaakt kunnen worden.

2 de schoolboekenuitgever is alleen uit op het maken van winst

Eigenlijk is dit een variant van het eerste punt, alleen wordt de 'schuld-vraag' gemakshalve meteen vast beantwoord. Enige grond mist de 'beschuldiging' natuurlijk niet. De voor het voortbestaan van het bedrijf noodzakelijke winst haalt de uitgever, om een van de redacteuren van een schoolboekenuitgeverij aan te halen, uit 'zijn commercieel inzicht. Het onderwijs is namelijk de markt waarvan zijn bestaan en dat van ettelijke medewerkers afhankelijk is.'²

3 de schoolboekenuitgever dwingt het onderwijs in de rol van passieve consument

In het kader van deze kritiek wordt vooral gewezen op de — bedrijfs-economisch noodzakelijke — min of meer agressieve verkooptechnie-

ken naar het onderwijs toe. Met name de Nationale Onderwijs Tentoonstelling (en de Didacta op internationaal niveau) roept reminiscenties op aan manifestaties als de Huishoudbeurs en dergelijke: als je doorzet, kom je wel te weten wát er is, maar niet wat góed is. De eerlijkheid gebiedt te zeggen, dat ook in uitgeverskringen men intussen niet meer zo gelukkig is met de NOT en men zoekt naar andere mogelijkheden, zoals bijvoorbeeld regionale collectieve tentoonstellingen.

4 het schoolboek moet uit de vrije markt

Behalve een 'conclusie' op basis van de vorige punten, is deze stelling ook een uiting van verzet tegen ongecontroleerde verspreiding. Wanneer men uitgaat van het principe dat de leermiddelen een geïntegreerd onderdeel moeten uitmaken van het onderwijsleerplan, dan kunnen leermiddelen maar niet ongecontroleerd via een 'vrije markt' verspreiden. Van den Berg stelt dan ook: 'Een producent van onderwijsmateriaal dient op te treden als deel van een team dat in zijn geheel het materiaal beheert.'³

5 er zijn teveel schoolboeken

Uitgaande van de pluriformiteit van ons onderwijs kan men stellen, dat er nooit teveel schoolboeken zouden kunnen zijn. Het probleem is echter dat in de meeste gevallen door de auteurs van schoolboeken impliciete — meestal maatschappelijk bepaalde — doelen worden ingevoerd. Die impliciete doelen worden in de huidige situatie — zoals bij punt 4 al werd gesteld — ongecontroleerd verspreid. En ze blijken niet zóveel van elkaar te verschillen, dat daardoor al die verschillende boeken en methodes gerechtvaardigd worden. Ik verwijs in dit verband naar de pogingen van Zonneveld⁴ en Feis⁵ om het systeembevestigende karakter van een aantal methodes voor het geschiedenisonderwijs aan te tonen.

De kritiek luidt dus eigenlijk: er zijn teveel schoolboeken met principieel dezelfde inhoud, waardoor ten onrechte de *indruk* wordt gewekt van pluriformiteit.

Ik zei het al, het is een inventarisatie van de hoofdpunten van de kritiek die de laatste jaren is geuit. Ik laat in het midden in hoeverre ze 'hard' gemaakt kunnen worden en wat de onderlinge relatie ervan is. Enkele fundamentele punten komen in de rest van dit artikel nog aan bod. Ik wil vermijden de indruk te wekken dat ik mij opstel als 'aanklager' van de schoolboekenuitgevers — hoewel me dat nogal eens is verweten.

Waar het om gaat is de vraag naar de functie van de schoolboeken in het totale onderwijsleerproces. Die vraag staat dan ook centraal. Een

ieder moet voor zijn speciale situatie dan maar uitmaken in hoeverre hij de eerdergenoemde punten van kritiek van meer of minder belang acht.

Eerst een kijkje in de keuken

Zo'n vijftiennegentig procent van de onderwijs- en leermiddelen wordt in ons land geproduceerd en verspreid door commerciële uitgeverijen, georganiseerd in de Groep Educatieve Uitgeverijen (in de wandeling GEU genaamd) van de Koninklijke Nederlandse Uitgeversbond. De ongeveer dertig groepsleden vertegenwoordigen méér bedrijven, aangezien in principe de moedermaatschappijen lid zijn. Zo heeft 'moeder ICU' bijvoorbeeld als 'dochters': Sijthoff, Wolters-Noordhoff, H.D. Tjeenk Willink, Samson Uitgeverij, Samson Opleidingsdiensten. Samenwerkingsvormen tussen educatieve uitgevers hebben in het verleden meestal geleid tot óf fusie (overneming) van de betrokken bedrijven óf tot een samenwerking die maar vertrouwen tot op zekere hoogte kan inhouden: het concurrentieprincipe! Daarnaast bestaan er internationale verbindingslijnen. Een aantal van deze samenwerkingsvormen op internationaal niveau zijn geformaliseerd: Meulenhoff/Didier, Wolters-Noordhoff/Longman bijvoorbeeld. Ook zijn er samenwerkingsvormen tussen hardware- en softwareproducenten.

Erg storend voor 'het onderwijs' als markt die er belang bij heeft 'mee te doen', is de ondoorzichtigheid van het geheel. De vergaderingen van de GEU zijn erg besloten en 'geheim' (de stukken óók, heb ik gemerkt: naar aanleiding van een van mijn publikaties bereikte mij een aangetekend schrijven van het bestuur van de GEU, waarin mij nog net niet werd gesommeerd, maar toch wel dringend werd aanbevolen, de verspreiding ervan te staken). Inzicht in de machtsverhoudingen binnen de bedrijfstak is ook al moeilijk te verkrijgen. Dat inzicht is van des te meer betekenis wanneer men zich realiseert dat in relaties met bijvoorbeeld het ministerie de GEU als belangengroepering de totale bedrijfstak vertegenwoordigt.

Tussen de Groep Educatieve Uitgeverijen en de Staatsuitgeverij bestaat een 'gentlemen's agreement'. Dat houdt de toezegging in, dat de Staatsuitgeverij zich zal onthouden van het uitgeven van schoolboeken. In feite is er dus sprake van een soort monopoliepositie van het particulier initiatief.

Het uitgangspunt: de overheid houdt zich verre van alles wat op staatspedagogiek lijkt, is — als we uitgaan van échte pluriformiteit in het onderwijs — zo op het eerste gezicht een uitstekend uitgangspunt. Er kan echter niet voorbijgegaan worden aan een min of meer dwingende, bestaande binding tussen overheid en onderwijsuitgevers. Immers, het is diezelfde overheid die een niet onaanzienlijk deel van

de kósten van onderwijs- en leermiddelen op zich neemt. Beter: wel *verplicht* is op zich te nemen (denk aan het kleuter- en basisonderwijs, waar de leermiddelen geheel bekostigd worden met gemeenschaps-geld).

Hoewel we dus de onderwijsuitgevers kunnen zien als 'vrije ondernemers' op een 'vrije markt' willen ze door de overheid wel graag serieus genomen worden. Men toonde zich aanvankelijk bevreesd voor de nieuwe SLO: zou die soms concurrerende onderwijsleerpakketten op de markt gaan brengen? De minister zei van niet. De vrijheid blijft onaangetast.

Toch is de vrijheid van vrije ondernemers niet ongelimiteerd. Net als alle ondernemers zijn ze gebonden aan hun bedrijfseconomische uitgangspunten, zoals bijvoorbeeld de concurrentiepositie op de markt en de randvoorwaarden die de overheid voor het bedrijfsleven als geheel stelt.

Maar juist wannéér men ervan uitgaat, dat een onderwijsuitgeverij *nét* zo'n bedrijf is als ieder ander, dient men zich de vraag te stellen:

In hoeverre zijn de doelstellingen van een onderneming strijdig of lopen zij parallel met de doelstellingen van het onderwijs?

Wat zullen we eens uitgeven?

De zichzelf respecterende leerkracht zal zich de vraag stellen: Wat wil ik met mijn onderwijs? Uit het antwoord op die vraag komt de keuze van de meest geschikte leermiddelen mede voort. Ik zeg 'mede', omdat ik aanneem dat diezelfde leerkracht zich ook de samenhangende vragen naar geëigende werkvormen stelt én zich een beeld vormt van wat met een duur woord 'aanvangsvoorwaarden' van zijn leerlingen heet.

Stel nu, dat deze leerkracht iets 'nieuws' wil. Hij is ontevreden met wat hij in zijn voorhanden schoolboekjes aantreft en ook na lang zoeken vindt hij toch niet wat hij nu precies 'het' middel vindt om zijn doel te bereiken.

Die situatie heeft zich in het verleden meermalen voorgedaan. Vernieuwingsbewegingen vertegenwoordigen nooit een grote, dus bedrijfseconomisch interessante, markt. Dat is ook gebleken uit de praktijk van vernieuwingsbewegingen uit het verleden, zoals Montessori, Jena-plan en andere: iedere vernieuwingsbeweging in het onderwijs moet — in ieder geval in het begin — zijn eigen onderwijs- en leermiddelen maken, naar *zijn* behoeften, in het kader van *zijn* specifieke doelen.

Een directeur van een zeer groot uitgeversbedrijf zegt⁶: 'Wij hervormen het onderwijs niet, we zien soms met lede en soms met vrolijke ogen aan wat er binnen dat onderwijs gebeurt. Maar we kunnen er geen directe invloed op uitoefenen.'

Wat we wel kunnen doen is de scholen binnen het raam van het haalbare het best mogelijke aanbieden. De moeilijkheid is dat veel scholen een voorkeur schijnen te hebben voor leermiddelen van de tweede of derde kwaliteit. Je vraagt je dan af waarom je toch zo nodig al die nieuwe uitgekende dingen moet brengen, die voorlopig alleen maar bij de pioniers aanslaan. Een onderzoek in de Verenigde Staten heeft aangetoond dat een uitgever die alleen maar de geijkte saaie dingen brengt, de dingen waarvan al lang bewezen is dat ze tal van feilen vertonen, kan rekenen op een afnamegebied van 60 procent van de scholen. De ervaringen in Nederland wijzen erop dat een onderzoek in ons land ongeveer hetzelfde resultaat zou opleveren. Als wij met iets nieuws komen, geniet dat voorlopig alleen nog maar belangstelling bij een heel klein deel — waarschijnlijk 2,5 procent zoals ook het Amerikaanse onderzoek uitwees — van de in aanmerking komende scholen. Na enige tijd groeit dat aan en pas veel later wordt het 40 procent.' De betreffende uitgeverij heeft dit probleem 'opgelost' door steeds drie produktgeneraties in omloop te hebben.

Ik citeer verder: 'Het geavanceerde produkt, dat aan de wensen van de vernieuwers voldoet, vormt de eerste generatie. Het wordt behalve door de pioniers al heel snel ook ingevoerd door de leerkrachten die geporteerd zijn voor vernieuwing. Na enige tijd wordt het overgenomen door wat men noemt de vroege meerderheid en dan is het produkt in zijn tweede fase gekomen. Er moet dan voor de vernieuwers weer een nieuwe generatie op stapel staan. Als het produkt wordt geadopteerd door de late meerderheid, is de derde fase aangebroken. Het leermiddel is dan eigenlijk al verouderd, maar het komt nu toe aan zijn grootste verkoop. En intussen staat weer een nieuwe produktgeneratie op het punt te verschijnen, die bekostigd kan worden uit de financiële resultaten van het verouderende produkt.'

Het is een interessante gedachtengang en hij leidt ook tot enkele conclusies:

- de onderwijsuitgeverij volgt (en wel voorzover dat commercieel haalbaar is);
- de zogenaamde 'eerste produktgeneratie' (die van 2,5 procent) wordt bepaald door het selectiesysteem van de onderwijsuitgever. Zaken die helemaal níet gebracht worden omdat ze aan een te kleine markt zouden voldoen, komen niet aan de orde (en wie beslist dat eigenlijk? — ú niet in ieder geval!).

(PS Een gewetensvraag: bij welke 'produktgeneratie' sluit úw lespraktijk aan?)

Laten we eens een boekje maken

De eerste vraag is dan: *waarom?*

Omdat we ons een *doel* hebben gesteld, een *onderwijsdoel* om precies te zijn.

Onderwijsdoelen, voorzover zij in de wet zijn vastgelegd, kenmerken zich door vage en weinigzeggende formuleringen. Iets als: 'Het onderwijs bevordert de algehele ontwikkeling van de leerlingen door het doen verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden en draagt bij tot hun vorming op grondslag van waarden, in de Nederlandse traditie met name door christendom en humanisme erkend.'

In feite geeft een dergelijke omschrijving geen enkel houvast voor de keuze van sub-doelstellingen en de daarmee samenhangende leerstof, werkvormen, leeractiviteiten en leermiddelen.

Hij moet worden vertaald in 'werkbare' sub-doelstellingen. De Nederlandse wetgeving laat een grote ruimte voor, en kent zelfs autonomie toe aan de afzonderlijke school voor wat betreft het opstellen van het eigen leerplan — en dus de keuze van sub-doelen. Dat betekent dat — in theorie — alle betrokkenen bij de school, dus bevoegd gezag, docenten, ouders en leerlingen, deelnemen aan het doelkeuzeproces in het kader van het onderwijs aan hún school.

Het behoeft geen betoog — de praktijk wijst het uit (zie de conflicten destijds rond de Elbertschool in Zwolle en de SETO in Amsterdam) — dat van deze ruimte slechts sporadisch gebruik kan worden gemaakt, en dan nog met veel moeite. (Reden om misschien eens een stevig vraagteken te zetten bij de activiteiten van al die CML's, en in ieder geval een reden om de activiteiten op dit 'hoge' deskundigen-niveau kritisch te blijven volgen!)

Voorlopig kunnen we uit de praktijk van alledag concluderen, dat het verloop van de doelkeuzeprocessen met betrekking tot het onderwijs *béter* — formeel én informeel — georganiseerd zou moeten worden. Immers, doelstellingen binnen het onderwijs en doelstellingen binnen de opvoeding zullen een zo groot mogelijke mate van overeenstemming moeten vertonen om een zo groot mogelijk onderwijskundig en opvoedkundig rendement mogelijk te maken.

Een remmende factor in verband hiermee is de nog steeds veel gehoorde stelling dat onderwijs en politiek strikt gescheiden dienen te blijven. Er zou over dat onderwerp veel te zeggen zijn, maar ik laat het hier bij de constatering dat het evident is, dat ieders visie op de ontwikkeling van het kind wordt beïnvloed door zijn mensbeeld en zijn maatschappij-opvatting. Het onderwijs is 'slechts' een sub-systeem binnen het totale culturele systeem van onze maatschappij. Iemands politieke (maatschappelijke, als dat aardiger klinkt) visie op de ontwikkeling van de maatschappij zal dus ook bepalend zijn voor zijn visie op het onderwijs binnen die maatschappij.⁷

De tweede vraag is: *voor wie?*

Het gegeven van de sociale ongelijkheid is zo langzamerhand uitgekauwd. Vele onderzoekers hebben zich — vaak letterlijk — gebogen over het probleem van de familie Buitenspel.⁸

Ik beperk mij hier tot onze opgave: het maken van een (leer)boekje. We moeten ons dan afvragen, of er gesproken kan worden van hét onderwijs, dé onderwijsvernieuwing, en ook van dé leerlingen die moeten worden opgevoed en onderwezen, opdat zij straks functioneren in dé maatschappij. Ik meen dat we die vraag volmondig met 'nee' kunnen beantwoorden. Er is geen 'eenheidsleerling' waarvoor we een 'eenheidsboekje' kunnen maken.

De derde vraag is: *wat moet er erin en hoe?*

Het antwoord op deze vraag heeft natuurlijk álles te maken met de antwoorden die we achter de beide eerste vragen hebben gezet. In theorie zullen we terechtkomen bij een grote pluriformiteit van leerinhouden en dus van leerboekjes. Dat die pluriformiteit lelijk tegenvalt, zagen we bij ons kijkje in de keuken al. Het aanbod van onderwijs- en leermiddelen beperkt de keuzemogelijkheden in hoge mate. Maar *wij*, zo stelden we ons voor, maken ons éigen boekje.

Dan nóg zijn de problemen legio. Want: we moeten zien dat we onze leerinhouden 'materialiseren', dat wil zeggen 'omvormen' tot een boekje, waardoor die leerinhouden vermenigvuldigbaar zijn en een relatief eigen leven kunnen gaan leiden. Tegelijkertijd moeten we ervoor zorgen dat we ons doel niet uit het oog verliezen en ook dat het resultaat nog geschikt is voor ónze leerlingen.

De eerste stap is de didactische vormgeving: hoe delen we de stof in zodat hij optimaal aan zijn doel beantwoordt? Vervolgens moeten we hem in taal vertalen — letterlijk. En tenslotte moeten we hem ook nog een typografische vorm geven, al dan niet met plaatjes. Ieder van deze noodzakelijke bewerkingen levert de mogelijkheid van een grotere of kleinere verschuiving in de oorspronkelijke, *bedoe*/de leerinhoud op.

Hoe lossen uitgevers die problemen eigenlijk op? Want met name voor de laatstgenoemde problemen bestaan nog helemaal geen echte, op onderzoek gebaseerde oplossingen.

Bijvoorbeeld: een plaatje, zeggen we al snel, bevordert de motivatie. Nee hoor, zegt Peeck in zijn proefschrift⁹, je mag niet aannemen dat een plaatje bij een tekst meestal wel gunstig zal zijn voor de motivatie, en in ieder geval nooit schadelijk. Hij komt, ondanks zijn uitvoerig onderzoek, heel voorzichtig tot die conclusie. Maar zelfverzekerd beweert een uitgeversgigant als Elsevier: 'Visualisering van de informatie zal een belangrijk element vormen. De vorm van de informatie zal ook sterk veranderen. De illustraties zullen niet alleen een versiering zijn,

maar zullen steeds meer tekstvervangend zijn. Wat met plaatjes vaak beter gezegd kan worden, hoeft niet nog eens met woorden. Kleur zal daarbij een grote rol spelen. De produktiekosten zullen daardoor sterk stijgen. Bij de samenstelling van de informatie moet dus rekening worden gehouden met een zo groot mogelijke, internationale bruikbaarheid: hoe meer consumenten, hoe lager de prijs.¹⁰

Het probleem waarmee wij ons dus zorgelijk bezighielden, bestaat voor deze uitgever blijkbaar niet. In ieder geval heeft hij een antwoord klaar. Een antwoord dat naar mijn mening niet veel meer is dan een rationalisatie achteraf van een commercieel aantrekkelijk uitgangspunt.

Een uitgever geeft (school)boeken uit. Dat is een vak. Maar een onderwijsleermiddel is essentieel iets anders dan het fabriceren van een elektrisch broodrooster of een kleurentelevisie. We zagen dat vragen als *waarom?* (doelen) en *voor wie?* alleen te beantwoorden zijn door mensen in de praktijk zelf. Want ook onderwijsgeven is een vak.

Onderwijsgeven en schoolboeken produceren hebben alles met elkaar te maken. Het merkwaardige is, dat er van die relatie – formeel althans – weinig terug is te vinden. Het produktieproces blijft een autonome aangelegenheid binnen het bedrijf. Naar de dáár gegeven antwoorden op de vragen *waarom?* en *voor wie?* kunnen we slechts gissen.

Laten we eens een boekje (ver)kopen

De verhouding leerkracht-schoolboekenuitgever is er een van consument-producent. Weliswaar stelde Wolters-Noordhoff in een op de NOT 1972 verspreide folder nog, dat na doorvoering van een reorganisatie in verschillende bedrijfsonderdelen een zinvolle dialoog met het onderwijs mogelijk werd, maar van een geïnstitutionaliseerd overleg met – laat staan medebeslissing van – de scholen is geen sprake. De 'dialoog' bestaat dus in feite maar uit twee dingen: voorlichting en distributie.

Voorlichting aan leerkrachten geschiedt via folders, presentexemplaren en vertegenwoordigers, die als primaire taak omzetvergroting en vaak weinig kennis betreffende de onderwijspraktijk hebben (uitzonderingen daargelaten). 'Ik heb met zo'n man gesproken; een vriendelijke man die van onderwijsvernieuwing niets en van commercie alles weet, en het deed voorkomen of het precies andersom was' aldus Loek Zonneveld in *de Groene Amsterdammer*¹¹.

Onderwijstentoonstellingen als de Didacta en de Nationale Onderwijs Tentoonstelling wekken de indruk van een wapenschouw van de leermiddelenindustrie (en dat is méér dan schoolboekenuitgevers alléén), typerend voor de consumentenmaatschappij, waarin consumptiedrang

wordt gestimuleerd en consumptiebehoefte wordt opgeroepen. Men kan bij dit soort manifestaties amper spreken van een zinvolle dialoog met het onderwijs. Het onderwijs staat veeleer als machteloze toeschouwer aan de rand van het strijdtoneel.

Die machteloosheid is aan de kant van de docenten verklaarbaar vanuit het feit dat er een duidelijk gebrek is aan kenniscriteria voor het vergelijken van leermiddelen, waardoor het moedeloos aanvaarden van de bestaande situatie min of meer in de hand wordt gewerkt. Anderzijds spelen ongetwijfeld de imponeringstechnieken van de onderwijsuitgeverijen een rol: nóg mooiere plaatjes in kleur, nóg imponerender stands, enzovoort. Een betere aanpak van de presentatie in de vorm van regionale tentoonstellingen is misschien een stapje in de goede richting, maar doet toch in essentie niet veel af aan de eenzijdige afhankelijkheid van de consument/docent.

Wat de distributie betreft kan ik kort zijn. Jarenlang ontstonden in het onderwijs aan het begin van het cursusjaar chaotische toestanden. Boeken waren in herdruk, werden te laat geleverd, enzovoort, zodat een groot aantal leerlingen het in de eerste weken zonder boeken moest doen. De energieverspilling die hieruit ontstond (stencillen, dicteren) is nog nooit in geld uitgedrukt ...

Hoe het hiermee thans gesteld is, kan ik niet meer beoordelen. Maar dat kunt u zelf vanuit uw praktijk ongetwijfeld veel beter!

De Kema-keur

Voor ik tot een afsluiting kom, nog één ding. De bekende Kema-keur. Een van de problemen waarop de argeloze leerkracht, op zoek naar bruikbare leermiddelen in het kader van zijn onderwijsleerproces stuit, is de geweldige hoeveelheid methodes, werkboeken, en wat dies meer zij. Het is dan ook verklaarbaar dat zich de laatste jaren een duidelijke behoefte aan een beoordelingsinstrument — een Kema-keur — manifesteert.

Van verschillende kanten werd het probleem aangepakt. De Werkgroep Documentatiecentra van Onderwijs en Opvoeding, het RITP, het RION en ook de Groep Educatieve Uitgeverijen bogen en buigen zich over het probleem.

In 1973 maakte ik deel uit van een werkgroepje binnen het Kohnstamm Instituut. Wij kwamen daar tot enkele conclusies die misschien het overwegen waard zijn.

In de eerste plaats, als je komt tot een lijst van algemene beoordelingscriteria, dan zullen die criteria noodzakelijkerwijs een *algemeen* karakter hebben. Ze zullen daarmee voorbijgaan aan de *specifieke* situaties waarin leerkrachten en leerlingen verkeren.

In de tweede plaats los je door het opstellen van algemene criteria de

discrepanctie tussen commerciële en onderwijsdoelen niet op. Juist het probléem — de veelheid van produkten — komt daaruit voort.

En in de derde plaats zouden beoordelingscriteria kunnen worden geïnterpreteerd en gehanteerd als een boven iedere twijfel verheven beoordelingsinstrument. Dat houdt het gevaar in, dat de afhankelijkheidsrelatie tussen onderwijs en producenten juist versterkt wordt, omdat de noodzaak van een *eigen* oordeel minder urgent wordt.

Onderwijsvernieuwing vanaf de basis — het resultaat van creatieve vernieuwing door rechtstreeks bij de praktijk betrokkenen — veronderstelt het doorbreken van afhankelijkheidsrelaties. Door het beschikbaar komen van een algemeen beoordelingsinstrument — gezien als een op onderwijs- en leermiddelen toepasbare 'checklist' van kwaliteiten — zou een nieuwe afhankelijkheidsrelatie kunnen ontstaan, namelijk ten opzichte van het instrument zélf: goéd is wat het instrument goed acht, slécht is al het andere.

Een boterham met tevredenheid

Op de valreep trof ik nog in de *NRC/Handelsblad* van 20 april 1977 het op pagina 14 gereproduceerde berichtje aan.

Conclusie: Men 'ziet het dus wel zitten' met de huidige gang van zaken. Althans in meerderheid. Wat is het alternatief voor de kleine minderheid (die trouwens tóch commercieel niet interessant genoeg is)? Kan het misschien zónder schoolboek?

Noten

- 1 R. Jaarsma-Buijserd *Onderwijsvernieuwing en de produktie en verspreiding van onderwijs- en leermiddelen* Nederhorst den Berg 1974. Dit boek is inmiddels uitverkocht. Wél is een verkorte versie in brochure-vorm verkrijgbaar. Deze is verkrijgbaar door overmaking van f 4,50 op rekening nr 54 54 29 889, ABN Amsterdam, t.g.v. Ria Jaarsma, Nederhorst den Berg, onder vermelding: brochure.
- 2 J.H. Soer 'Uitgever in de functie van boeman' in: *de Volkskrant* 1 december 1971.
- 3 A.H. van den Berg 'Leerplanontwikkeling en de produktie van onderwijs- en leermiddelen' in: *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs* februari 1972.
- 4 L. Zonneveld 'Hoe kinderen vervreemd worden van de werkelijkheid' in: *de Groene Amsterdammer* 18 december 1971.
- 5 B. Feis *Kazerne, kerk en kapitaal, Indoktrinatie in ons geschiedenisonderwijs* Nijmegen 1973.
- 6 A.G. de Man 'De kennisoverdracht staat centraal, het middel is secundair' in: *Philips onderwijsinformatie* december 1971.

Overheidsboek op school ongewenst

Door onze redactie onderwijs

AMSTERDAM, 20 april - Bijna twee derden van de rectoren/directeuren bij het algemeen voortgezet onderwijs zijn er tegen wanneer de overheid op een of andere manier zou ingrijpen in de produktie van schoolboeken. Dit is bekend gemaakt door de Groep Educatieve Uitgeverijen op grond van een onderzoek van het Nipo bij schoolleiders van vwo, havo en mavo.

Het Nipo vroeg naar de mening over de stelling dat het aanbeveling verdient de ontwikkeling en produktie van schoolboeken uit de vrije markt te halen. Van de ondervraagden was 41 procent het daar grotendeels of helemaal mee oneens; twintig procent sprak zich niet over de stelling uit en 38 procent was het er helemaal of grotendeels wel mee eens. Jongere schoolleiders toonden zich wat meer voorstander van overheidsbemoeienis dan hun oudere collega's. Naar verhouding veel tegenstanders van overheidsingrijpen op dit punt zijn te vinden bij het bijzonder onderwijs.

Omdat in de stelling geen

ruimte voor een alternatief aanwezig was, zodat de uitspraak erg ongenueanceerd was, heeft het Nipo ook onderzocht in welke richting de gedachten van de schoolleiders gaan.

Slechts twee procent leek heil te verwachten van nationalisatie van de educatieve uitgeverijen, terwijl acht procent de leermiddelenvoorziening in handen wil geven van de overheids- of semi-overheidsinstellingen.

Tevreden

Een grote meerderheid van de ondervraagden - zeventig procent - bleek met de huidige gang van zaken tevreden te zijn als er wat meer coördinatie en samenwerking tussen de uitgeverijen komt. Zeven procent vond het best zoals het thans gaat en dertien procent wilde de leermiddelenvoorziening wel aan de uitgevers overlaten, mits de overheid de produktie controleert.

Conclusie van de uitgeversgroep: negentig procent van de schoolleiders wil dus de ontwikkeling en produktie van leermiddelen wel bij de uitgevers laten, zij het voor het merendeel onder bepaalde voorwaarden.

- 7 Zie onder meer: A.H. van den Berg 'Conflictuerende opvattingen over curriculum-onderzoek en -ontwikkeling' in: J.A. van Kemenade (red.) *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen* Alphen a/d Rijn 1973.
- 8 C. van Calcar *Buitenspel op school en in de maatschappij* Amsterdam 1971.
- 9 J. Peeck *Plaatjes in onderwijsleerprocessen. Experimenteel-psychologisch onderzoek naar de werking van natuurgetrouwe plaatjes* Utrecht 1972.
- 10 'Elsevier en de overbrugging van de informatiekloof. Verkenning van een werkterrein met hindernissen' in: *Non Solus* Amsterdam, juni 1974.
(Dat deze uitspraak niet 'gedateerd' is moge blijken uit het groot opgezette, recente project van het Spectrum (VNU-concern) *Dit is je wereld*. Uit de folder: 'Letterlijk álles wordt eenvoudig en overzichtelijk getoond en verklaard. En alles wetenschappelijk verantwoord!
Razend knappe illustraties maken ingewikkelde materie opeens glashelder. Logisch, we leven in de tijd dat televisie ons geleerd heeft hoeveel sneller het beeld is dan geschreven of gesproken woord. De Chinezen zeiden het tien eeuwen geleden al: één afbeelding zegt meer dan duizend woorden. Wij willen niet meer zoveel lezen, hebben daar ook de tijd niet voor. Daarom is "Dit is je wereld" het eerste boek in zijn soort dat 60 procent ruimte aan illustraties geeft.'
- 11 L. Zonneveld 'Schoolboekenuitgevers interesseren zich niet voor onderwijs' in: *de Groene Amsterdammer* 1 januari 1972.

Ter gelegenheid van de Nationale Onderwijs Tentoonstelling 1976 werd door het RASA scholierensentrum Utrecht en de Onderwijswinkel te Utrecht een alterNOTief georganiseerd. Er verscheen een bijbehorende Informatiemap, waaruit wij hier en op pagina 36 een tweetal illustraties overnemen. De Informatiemap is te bestellen bij de Rooie Rat Utrecht, door overmaking van f 3,50 plus f 1,30 porto op gironummer 3500031 t.n.v. stichting Rood Boek, Postbus 2564, Utrecht

