

Profeet van het postmodernisme?

Wie al wat langer over onderwijs leest en nadenkt - dus bijvoorbeeld in 1962 al moeizaam kennis maakte met John Dewey's *The School and Society* om iets meer te weten te komen over de achtergronden van het toen populair wordende project-onderwijs - die knippert toch wel even met haar/zijn ogen als zij/hij in het nieuwe supplement *Cicero* van *De Volkskrant* boven een foto van een geschilderd portret van de oude meester de knallende kop ontwaart: **Profeet van het postmodernisme**¹ (Van der Linden, 1996). Weliswaar kun je - als je de Angelsaksische onderwijsbladen en -boeken een beetje bijhoudt - weten dat postmodernisme een sleutelconcept is in veel discussies over (de vernieuwing van) het (taal)onderwijs. Je kunt dan ook weten dat Dewey (1859-1952; van Belgische komaf) nog steeds fungeert als belangwekkende autoriteit in zake onderwijs op wie men zich graag beroept². En je kunt dan zelfs ook weten dat (post)modernisme en Dewey kennelijk iets met elkaar van doen hebben getuige de titel *Education, media and democracy: on communication and the nature of the public in the light of John Dewey*, Walter Lippmann and the discussion of modernity, die een artikel siert, waarin onomwonden staat:

In the context of a discussion of John Dewey and Walter Lippman the problems of cognition and social signification can be related to the question of modernity and postmodernity (...). Dewey represents a postmodern standpoint. He did not believe in an essential self and regarded this as a liberation from metaphysics. (Ljunggren, 1996:79)

Maar dat Dewey uit te roepen zou zijn tot profeet van het postmodernisme, lijkt ook dan wel ver te gaan. Toch kan de krantenkoppenmaker makkelijk haar/zijn gelijk halen. Van der Linden recenseert immers Ryans (1996) biografie over Dewey en verwijst daarbij naar de befaamde Amerikaanse 'philosopher' Richard Rorty over wie hij schrijft:

De beroemde Amerikaanse filosoof Richard Rorty beschouwt hem (Dewey - JS) als een profeet van het postmodernisme. De metafysica heeft ook bij Rorty afgedaan; kennis is een praktisch instrument. De filosoof moet deelnemen aan het openbare debat, waarin voor hem vanuit zijn specifieke vaardigheden in de retorica een rol is weggelegd als kritisch commentator. Rorty ziet hem meer als een soort kwaliteitsjournalist dan als een traditionele filosoof. (ib.)

Nu moge 'beschouwen als een profeet van het postmodernisme' anders overkomen dan 'profeet van het postmodernisme' - in een extreme interpretatie respectievelijk

'voorloper' en 'propagandist' -, met zulke 'nuanceverschillen' kan een koppenmaker moeilijk rekening houden.

Ook tussen Dewey en het tweede hete hangijzer in het Angelsaksische onderwijsdebat - de multiculturele samenleving - is een relatie te construeren. Van der Linden daarover:

Dewey is volgens Ryan bovendien weer relevant geworden door het huidige debat over de multiculturele samenleving, dat de VS verscheurt. De integratie van minderheden staat daarin centraal. Dewey werd met een soortgelijk vraagstuk geconfronteerd (...). Eenheid in verscheidenheid was kort gezegd Dewey's antwoord. Het onderwijs moest kinderen samenbrengen, hen in staat stellen ideeën uit te wisselen en hun respect voor de cultuur van anderen bijbrengen. (ib.)

De hierboven aangehaalde Zweedse onderwijskundige Ljunggren plaatst die integratie (overigens niet alleen van minderheden) die door 'the strident US and growing European individualism, by denying community and history' (ib., 73) ernstig bemoeilijkt wordt centraal in de discussie over de taak van curriculumonderzoek als het gaat over de rol van (media)onderwijs in de postmoderne samenleving: 'how education and media affect the individual's conceptions of his/her own and other individuals' relationship to society, (ib.). Binnen het kader van een reconstructie van het gedachtegoed van twee elkaar bestrijdende Amerikaanse 'philosophers' uit de eerste helft van onze eeuw, geeft hij een boeiende analyse van het Zweedse mediaonderwijs en een 'doorkijk' naar wat het zou moeten worden. Het zal weinig verbazing wekken - ook gegeven het tamelijk abstracte niveau van analyse - dat 'mediaonderwijs' in zijn betoog vaak moeiteloos vervangen kan worden door 'taalonderwijs'; evenmin dat de VS en Europa vruchtbaar met elkaar vergeleken kunnen worden en van elkaar kunnen leren.

Deweys zoeken naar 'ways in which classrooms could foster the cooperative and community-building skills he believed necessary for inclusive and participatory democracy' (Fishman & McCarthy, 1996:342) staat ook al centraal in het verslag van een case study die Stephen M. Fishman en Lucille Parkinson McCarthy onder de titel *Teaching for Student Change: A Deweyan Alternative to Radical Pedagogy* in het oktobernummer van *College Composition and Communication* publiceerden. De kern van hun verslag is de analyse van één werkcollege dat Fishman, verbonden aan een staatsuniversiteit in het zuiden van de VS, gaf in het kader van een cursus *Intro to Philosophy* aan een groep van 19 doctoraalstudenten van allerlei studierichtingen in leeftijd variërend van 20 - 23 jaar. De groep telde acht vrouwen, drie African-Americans en een Nieuw-Zeelander. Het onderwerp (gespreid over drie colleges) was *Determinisme en Vrije Wil*. Fishman startte met een schrijfpodracht van een kwartiertje rond de volgende vragen:

1. Ben je vrij? Ben je zelf verantwoordelijk als je zelf beslissingen neemt, bijvoorbeeld om naar deze universiteit te komen?
2. Hoe reageer je op diegenen die zeggen dat jeugdige indianen niet vrij zijn, niet verantwoordelijk voor hun hoge aandeel in alcoholisme en zelfmoord, die zeggen dat hun gedrag wordt veroorzaakt door 350 jaar onderdrukking door blanke Europeanen?

Na afloop van de schrijfpdracht bracht Fishman een groepsdiscussie op gang naar aanleiding van de schrijfsels.

McCarthy, die al jaren met Fishman samenwerkt, observeerde het college, registreerde het op video, verzamelde de schrijfsels en interviewde alle deelnemende studenten in de daarop volgende weken. Samen met Fishman analyseerde en interpreteerde ze de verzamelde data.

Het artikel past in het al jaren lopende Amerikaanse debat rond de kritische of radicale (stel)didactiek: de voorstanders daarvan bepleiten een conflict-aanpak vooral als het gaat om de seksistische, racistische, homofobe en klasse- vooroordelen van studenten zoals die in hun taalgebruik naar voren komen. Zo kunnen die vooroordelen het best bestreden en uitgebannen worden, menen de radicalen. Fishman en McCarthy proberen nu met heel subtiele analyses aan te tonen dat hen dat ook lukt met een Deweyaanse aanpak die op twee principes berust:

1. het simuleren van situaties waarin leerlingen echte, authentieke verwondering, verbijstering kunnen ervaren;
2. het focussen op de vaardigheden en sterke punten van gezamenlijk onderzoek.

In wezen gaat het Ljunggren, Fishman en McCarthy, de 'radicalen' en wie al niet allemaal om hetzelfde: hoe kan het (media- en taal)onderwijs bijdragen aan de ontwikkeling van 'goed', volwaardig burgerschap in een situatie waarin de overheid als hoedster van het algemeen belang steeds meer van haar vanzelfsprekendheid verliest, haar greep op de massamedia verliest en het ideaal van de multiculturele samenleving niet weet te realiseren?

De relatie tussen multiculturalisme en taalonderwijs staat ook centraal in de bijdrage van Beth Ann Rothermell waarmee deze aflevering van *Spiegel* opent. Wat haar artikel een extra-dimensie verschaft is het comparatieve aspect:

While conducting fieldwork in Sweden on multiculturalism and its relation to discourse education, I heard stories from teachers that led me to reflect in new ways on my own teaching experiences and 'the multicultural'.

Rothermell plaatst in haar inleiding haar onderzoek in het kader van 'the dynamic relationships between policy-makers, researchers, and teachers as they formulate and facilitate curricula and objectives for teaching discourse in a culturally-diverse

society'. Na een paragraaf over de gehanteerde etnografische methodologie en over de (Zweedse en Amerikaanse) achtergronden van haar onderzoek presenteert ze drie, op interviews gebaseerde portretten van Zweedse leraren (VO II): Maria, Henrik en Linna. In de analyse blijken die drie ieder een van de definities van taalonderwijs te representeren die door Gun en Lars-Göran Malmgren voor Zweden gereconstrueerd zijn. Dat neemt niet weg dat bij alle verschil ze het over het volgende eens zijn.

For Maria, Henrik and Linna the boundaries of a cultural identity appear to be discernible, and multiculturalism involves learning and recognizing the boundaries around your own and others' cultures. In becoming more and more multicultural, Sweden should, paradoxically, give more attention and respect to the boundaries of Swedish culture or heritage.

In samenhang met deze 'paradox' vindt Beth Ann Rothermell ook sporen van een identiteitscrisis, die ze als volgt aanduidt.

After all, multiculturalism at the national and international level, and its accompanying multilingualism, call into question on some level the necessity of being educated in a single national language, or at least problematize the central role it has played in the curriculum.

In een uitvoerige laatste paragraaf maakt de auteur vergelijkingen tussen Zweden en de VS en probeert ze voor zichzelf lessen te trekken uit haar onderzoek. Vergelijkenderwijs merkt ze onder andere het volgende op.

While Swedish discussions about multiculturalism and discourse education have tended to focus on the general subject area known as Swedish language arts, or Swedish mother-tongue education, recent American discussions have tended to center around the subject-area of freshman composition, a required general education course for most American, first-year university or college students.

Rothermell beschrijft vier benaderingen in de Amerikaanse (universitaire) steldidactiek; vooral de confronterende benadering of het conflict-model krijgt ruime aandacht. Door die aanpakken te vergelijken met de Zweedse definities ontwikkelt ze nieuwe inzichten over de samenhang van aanpakken en definities.

Examining the theory of progressive Swedish pedagogues has allowed me to look from new angles at this debate between American educators over the role of expressivist and conflict-model approaches in negotiating diversity.

Rothermell eindigt haar bijdrage met de overtuiging dat 'when varied national and international theories and practices bump up against each other, (...) new theories and practices come into being'.

In de vorige aflevering van *Spiegel* vroeg Sandra zich af waarop een leesdidactiek voor volwassen analfabeten kan worden gebaseerd en of zo'n didactiek rekening moet houden met wat we inmiddels weten uit onderzoek naar het leren lezen door kinderen. In wezen ging zijn bijdrage over de rol van verklanken in het aanvankelijk leesonderwijs. Sandra meent goede gronden te hebben het verklanken uit het leesonderwijs aan volwassen analfabeten weg te halen. Uit zorg voor een niet onbelangrijke deelgroep van die analfabeten - de allochtonen - treedt Jeanne Kurvers in dit nummer van *Spiegel* in het strijdperk om haar goede gronden bloot te leggen die haar ertoe brengen de principiële onmisbaarheid van het verklanken te stipuleren.

Kurvers legt uit dat er historisch gezien sprake is van een methodenstrijd: de globaal methode tegen de structuurmethode; betekenis tegen vorm. In het Nederlandse basisonderwijs is die strijd gestreden. Uitkomst: een compromis. De methoden in gebruik combineren de sterke punten van de elkaar eertijds bestrijdende methoden. Maar in het volwassenenonderwijs is de strijd nog niet beslist. Kurvers analyseert hoe dat komt door onder andere te wijzen op de invloed van de (gedeeltelijk verkeerd geïnterpreteerde) aanpak van Paulo Freire en op die van de psycholinguïst Frank Smith.

In een derde paragraaf analyseert de auteur het leerproces van volwassenen en komt tot de conclusie dat dat - zeker op het punt van de rol van verklanken bij het leren lezen - niet wezenlijk verschilt van dat bij kinderen. Ze schrijft die overeenkomst toe aan de systematiek van de relatie tussen geschreven woord en betekenis. Iedere leerder - kind of volwassenen - moet die systematiek leren kennen, wil zij/hij leren lezen. En die systematiek leer je in de meeste gevallen het snelst kennen door verklanken.

Blijft natuurlijk het ervaringsgegeven dat volwassen analfabeten kunnen leren lezen zonder verklanken: dat was de kern van Sandra's verhaal; die moeten dus toch op een of andere wijze de systematiek van de relatie tussen geschreven woord en betekenis hebben leren kennen, bijvoorbeeld op school, want de kans dat iemand dat op eigen kracht kan, acht Kurvers verwaarloosbaar. En daar zit Kurvers' zorg: veel van de volwassen allochtone analfabeten hebben geen enkele onderwijservaring en kunnen die systematiek dus niet hebben leren kennen. Bij hen moet de door Sandra beschreven aanpak tot mislukking leiden.

Ook Ludo Verhoeven en Cor Aarnoutse kunnen in hun bijdrage *Verbetering van het onderwijs Nederlands: een plan van aanpak* niet om de allochtone leerlingen heen. Al direct in hun inleiding stellen ze vast dat veel kinderen de school verlaten 'zonder dat ze in het Nederlands over een zeker mate van functionele competentie beschikken'. Daarnaast wijzen ze erop dat kinderen veelal taal niet opvatten - laat

staan gebruiken - 'als instrument voor strategisch leren en kritisch denken'. Maar ze merken ook op dat

het taalonderwijs nog altijd in grote mate de ongelijkheid in kansen van kinderen in sociaal en cultureel te onderscheiden groepen consolideert. De geringe resultaten van leerlingen uit sociaal-economisch lagere milieus en *allochtone leerlingen* bij diverse taalpeilingsonderzoeken treden daarbij op de voorgrond (cursivering toegevoegd).

Als hoofdoorzaak van de 'magere opbrengst van het taalonderwijs' wijzen de auteurs de 'achtergebleven didactiek van het taalonderwijs aan'. Daar moet dus wat aan veranderen! Gelukkig kunnen Verhoeven en Aarnoutse dat want ze staan aan het hoofd van het *Expertisecentrum Nederlands*, gevestigd aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. In paragraaf 2 identificeren ze het probleem nader; in de daarop volgende vatten ze 'lessen' die uit relevant (internationaal) onderzoek te trekken zijn samen en geven die als het ware in zeven in 'sound bites' weer:

- het taalonderwijs is sterk verkokerd;
- taalleren wordt in hoge mate gezien als een passief verwerkingsproces;
- het taalonderwijs houdt onvoldoende rekening met de leermotivatie van de leerlingen;
- er is gebrek aan ruimte voor sociale interactie;
- de kwaliteit van de gebruikte materialen laat sterk te wensen over;
- leerkrachten kunnen niet goed omgaan met verschillen;
- het leer- en vormingsaanbod vertoont gebrek aan continuïteit.

In paragraaf 4 geven ze aan wat het expertisecentrum gaat doen vanuit de doelstelling: 'Verbetering/vernieuwing van taalmethoden, het verbeteren van opleiding, nascholing en begeleiding'. Daartoe ontwikkelt het centrum een drietal activiteiten:

- het schrijven van een raamplan Nederlands;
- het bijeenbrengen van expertise inzake taalverwerving;
- het scheppen van een draagvlak voor vernieuwing.

Meer in het bijzonder zet het centrum een zestal projecten op:

- woordenschatontwikkeling;
- communicatieve vaardigheden;
- beginnende geletterdheid;
- begrijpend lezen;
- vroegtijdige onderkenning van leerproblemen;
- interventie bij leerproblemen.

Ten slotte geven Verhoeven en Aarnoutse hun visie op taalonderwijs weer, die ze in de laatste paragraaf als volgt samenvatten.

(D)e vernieuwing van het taalonderwijs (gaat uit) van krachtige leeromgevingen met authentieke taakstellingen die aanzetten tot sociale processen waarin kinderen zoveel mogelijk actief betrokken raken met ruime mogelijkheden voor coöperatief leren. Als centrale taakstelling van de leerkrachten geldt, uitgaand van een breed en flexibel onderwijsrepertoire, kinderen bewust te maken van hun eigen leergedrag en hen in toenemende mate te richten op controle van de eigen leerprocessen. Met het oog op kinderen die in hun ontwikkeling zijn bedreigd spitst de taak van de leerkrachten zich toe op een vroegtijdige onderkenning van leerproblemen en het bieden van een adaptief onderwijscurriculum dat gericht is op een beperkt aantal kerndoelen, naast een goed afstemming tussen de school en de naaste omgeving van het kind.

Daar zal wat verzet moeten worden in Nijmegen! Modern klinkt het allemaal wel. Postmodern en Deweyaans ook?

In de laatste bijdrage aan deze aflevering analyseert en evalueert Ru Klein *Elf jaar veldaanvragen van onderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs*. Onder het regime van de WOV (Wet op de Onderwijsverzorging) moest 40% van het budget dat jaarlijks beschikbaar was voor onderwijsonderzoek besteed worden aan onderzoek dat aangevraagd werd door het veld. Tot de aanvraaggerechtigden hoorden de vakinhoudelijke verenigingen, dus ook *Levende Talen*, de *VON* en de *VDN*. In wisselende combinaties hebben ze dat recht uitgeoefend sinds 1985. Dat heeft geleid tot zo'n 30 aanvragen waarvan er zes zijn toegekend. Klein gaat nu na of die uitgevoerde onderzoeken voldaan hebben aan de criteria die de voorbereidingsgroep voor de aanvragen bij het begin van haar werkzaamheden had opgesteld. Zijn evaluatie leidt tot twee conclusies:

1. de op basis van de aanvragen uitgewerkte onderzoeksvoorstellen voldeden als zodanig ruim aan de eisen die aan veldgericht onderzoek waren gesteld;
2. een deel van de onderzoeken is kwalitatief niet zodanig uitgevoerd dat er bruikbare resultaten beschikbaar kwamen.

Vervolgens signaleert Klein een reeks van problemen die zich hebben voor gedaan tussen het moment van aanvraag en de verspreiding van de resultaten. Zijn slotsom is dat 'de oogst gewogen (is) en een deel te licht bevonden (...)'. Zijn eindoordeel is dat het allemaal toch de moeite waard is geweest, omdat zonder die aanvragen er simpelweg minder en vooral minder docent-gericht vakdidactisch onderzoek gedaan zou zijn voor Nederlands.

Het Amerikaanse zustertijdschrift *English Education* herdenkt in het laatst verschenen nummer dat haar eerste aflevering in oktober 1969 verscheen met het publiceren van bijdragen van alle 'editors' die het blad gekend heeft. In het begeleidende redactioneel *Senses of the past* citeren twee nieuw aantredende 'editors' met instemming uit de bijdrage van Ben Nelms (1973-1979):

English Education has become for many of us the round-table discussion, the continuing debate, the friendly give-and-take with our closest allies that we otherwise would have missed. (Nelms, 1996)

De Redactie hoopt dat de *Spiegel*lezer(es) in haar/zijn blad iets van deze karakteristiek herkent, ook in deze aflevering. Dan is het ook voor de Redactie de moeite waard geweest haar tijd en energie te investeren. Zelfs vanuit een postmodern perspectief.

Namens de Redactie,

Jan Sturm

Noten

1. Postmodernisme en de val van het communisme worden door velen met elkaar in verband gebracht. En kennelijk ook met Dewey. In de *Nieuwsbrief BN'GOO* (Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs) doet een anonieme auteur onder de titel *Een beproefde Hollander en het behoud van Polen* uitvoerig verslag van het 18e ISCHE-congres (International Standing Committee for the History of Education). Daarin komt de volgende merkwaardige observatie voor. 'Vooraf wilden we de *plenary lecture* van een jonge en getalenteerde Russische collega over 'progressive education' beluisteren. Tot onze niet geringe verbazing werden hier op de lege sokkels van Marx, Lenin, Krupskaja en Makarenko de nieuwe idolen Dewey, Ligthart, Biesta en Miedema gehesen'.
2. Sinds 23 april 1996 heeft John Dewey een eigen home page op het internet. De redactie was de 1704de bezoeker. Je kunt er een deel van zijn werk opvragen of bijvoorbeeld doorgaan naar het Center for Dewey Studies at Southern Illinois University at Carbondale.

Bibliografie

- Fishman, S. & L.P. McCarthy (1996). Teaching for Student Change: A Deweyan Alternative to Radical Pedagogy. *College Composition and Communication* 47, 3, 342-366.
- Linden, J. van der (1996). Profeet van het postmodernisme. *De Volkskrant; Cicero* 75, nr. 21992.
- Ljunggren, C. (1996). Education, media and democracy: on communication and the nature of the public in the light of John Dewey, Walter Lippmann and the discussion of modernity. *Journal of Curriculum Studies* 28, 1, 73-90.
- Nelms, B. (1996). Toward a New Professionalism: English Education in the Mid-1970s. *English Education* 28, 3, 183-200.
- Ryan, A. (1996). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W.W. Norton.