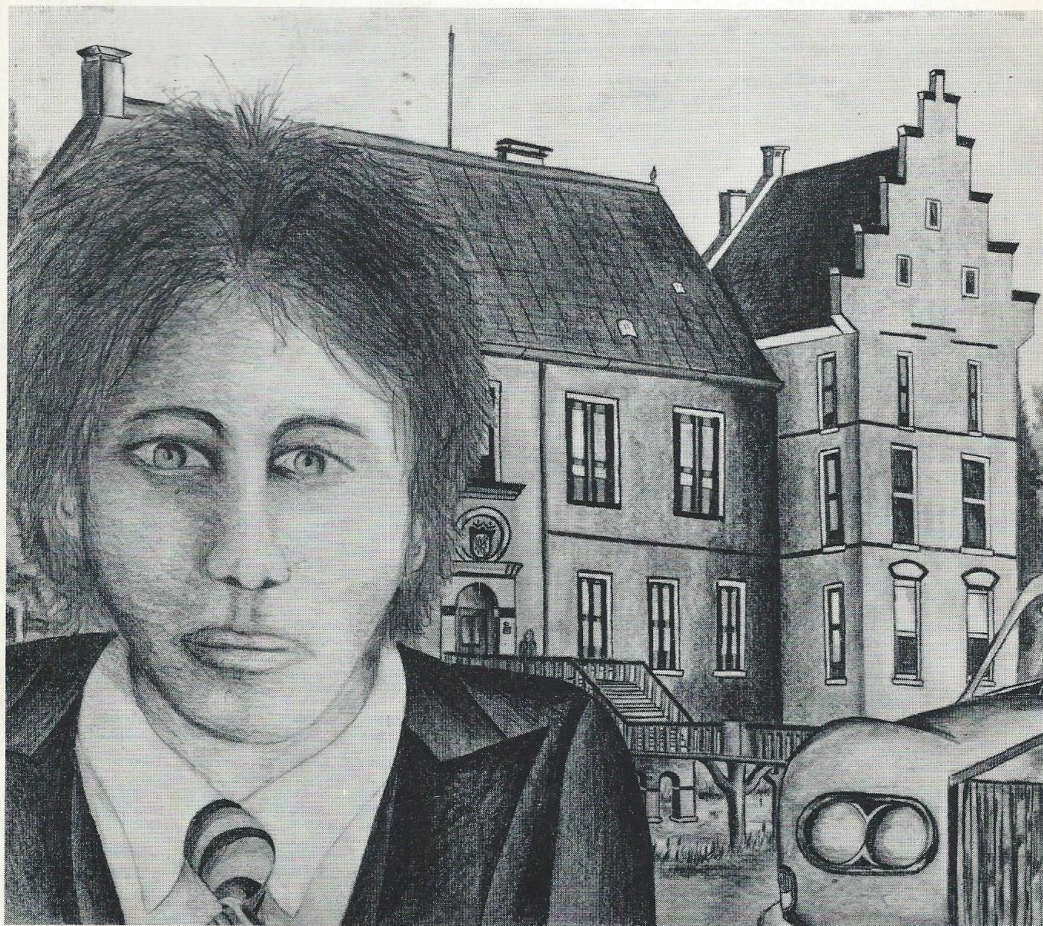


maandblad voor **beeldende vorming**

algemene vereniging docenten naaldevakken
nederlandse vereniging voor tekenonderwijs
vereniging leraren handenarbeid

5



tekenen: je kunt er op blijven zitten, je kunt er ook op staan

Problematiek rond het volwaardig meetellen

Maarten Tamsma/Abel Veen

Stellingen

1 *Iedere opleiding, die willens en wetens een toekomstige tekenleraar zonder middelen ter verdediging van de positie van zijn vak het onderwijs instuurt, draagt bij tot de destructie van het tekenen in het Algemeen Voortgezet Onderwijs.*
Iedere opleiding, die dit uit onwetendheid nalaat is incompetent.

2 *De angst van velen voor het meetellen van tekenen, is hoofdzakelijk gelegen in het wantrouwen dat men heeft ten aanzien van de bijdrage van dit vak aan het totale leerproces enerzijds, en van de integriteit van de totstandkoming van het betreffende cijfer anderzijds.*
Zolang de tekenleraar er niet in slaagt de grond voor dit wantrouwen weg te nemen, is zijn strijd om volwaardig mee te tellen vergeefs, en dit wantrouwen niet geheel onterecht.

Woord vooraf

Dit artikel is geschreven naar aanleiding van de verzoeken, die ons regelmatig bereiken om inlichtingen hoe het vak tekenen 'boven de streep' gehaald kan worden.

In de eigen school werd jaren geleden eenzelfde strijd gestreden en de ervaringen die daarmee zijn opgedaan vonden een belangstellend gehoor onder vele tekendocenten.

Naarmate wij betrokken werden bij meer discussies over deze materie, werd het aantrekkelijker de informatie eens te inventariseren en te bundelen. Het resultaat ligt thans voor U.

Wij kunnen en willen niet verloochenen, dat deze tekst tot stand kwam vanuit onze eigen ervaringen, als tekendocenten aan scholen voor *Mavo*, *Havo* en *Vwo*. Deze beperkingen betekenen ons inziens echter niet, dat niet óók collega's in de andere beeldende vakken er hun voordeel mee kunnen doen evenmin dat de gebruikte argumentatie binnen het beroepsonderwijs veel aan geldigheid zou inboeten. In hoeverre deze veronderstelling juist is, hopen wij uit reacties te mogen vernemen.

Maarten Tamsma, Eindhovenstraat 22, Haarlem
Abel Veen, Moddermanlaan 24, Groningen

1 INLEIDING

Op veel scholen in Nederland vindt discussie plaats over het al of niet meetellen van het rapportcijfer voor het vak tekenen bij de overgang.

Dit artikel heeft de bedoeling een bijdrage te leveren aan de discussie, en docenten tekenen te helpen om hun vak op school de positie te laten innemen, die het behoort in te nemen.

Verreweg de meeste scholen in Nederland maken gebruik van rapporten met cijfers; daarom wordt in dit

artikel ook voortsdurend over cijfers gesproken. De inhoud geldt echter onverminderd in situaties waar een andere manier van rapportage wordt gehanteerd.

De voor- en nadelen van cijfers staan hier minder ter discussie.

Het eenzijdig afschaffen van cijfers voor het vak tekenen op een school, waar voor de rest van de vakken wel cijfers worden gehanteerd, moet worden afgeraden. Het vak wordt daarmee in een positie gebracht die weinig wenselijk is.

'Delta-vakken'

Hoewel het belang van een vak uiteraard los zou moeten staan van het geven van cijfers of van een examen, heeft het onlangs afgesloten Experiment Eindexamen Expressievakken aangetoond dat de positie van de betrokken vakken op de scholen waar het eindexamen mogelijk was, sterk is verbeterd. Ook methodisch en vakdidactisch gezien is het '3E'-experiment een aanleiding geweest om tot nieuwe structuren te komen. Overigens is men in het tekenonderwijs niet zo gelukkig met de term 'expressievakken', dat, evenals het meer recente 'kunstzinnige vakken', de nodige weerstanden oplevert. De term 'beeldende vakken' zou gelukkiger zijn, ware het niet dat het vak muziek daarin niet begrepen wordt. De term 'delta-vakken' achten wij neutraler en daardoor beter bruikbaar.

Het vermoeden zou kunnen ontstaan dat in een tijd waarin het geven van cijfers kritisch wordt bekeken en waarin hier en daar geëxperimenteerd wordt met andere mogelijkheden, schrijvers van dit artikel zich willen vastklampen aan het cijfersysteem. Weinig is minder waar!

Een aantal opmerkingen dienen daarom te worden gemaakt:

- *er moet duidelijk verschil worden gemaakt tussen evaluatie enerzijds en toetsing (eindprestatiecontrole), eventueel uitgedrukt in een cijfer, anderzijds.*
- *het inruilen van het ene systeem voor het andere dient op geen andere dan rationele motieven te geschieden.*
- *experimenten in deze dienen te worden ondernomen onder de voorwaarde dat dit voor alle vakken tegelijk gebeurt.*
- *het kritisch beschouwen van cijfers kan, naast het afzien ervan, eveneens het meer zuiver hanteren van cijfers tot gevolg hebben.*

Dit artikel wil geen nieuwe inzichten verschaffen op het gebied van de beeldende vorming, maar probeert in te gaan op een deelprobleem: het functioneren van het tekenonderwijs bij de overgang, in de huidige onderwijsstructuur, in de dagelijkse schoolpraktijk. Iets, dat vele collega's al veel ergernis en energie zal hebben gekost.

2 WAAROM DE CIJFERS VOOR TEKENEN MOETEN MEETELLEN

Drie werkwijzen ter bepaling van bevordering

Er zijn in het voorgezet onderwijs drie veelgebruikte werkwijzen om te bepalen of een leerling al of niet wordt bevorderd.

- *de cijfers zijn voor de overgangsvergadering ingeleverd en kunnen niet meer worden veranderd.* Op grond van tevoren of ter vergadering vastgestelde normen wordt bepaald of bevordering kan plaatsvinden. Alleen gevallen van overmacht (ziekte, overlijden ouders etc.) kunnen tot enige soepele interpretatie van cijfers en normen leiden. Soms hanteert men twee uiterste normen waartussen de discussiegevallen liggen. Het voordeel van deze methode is, dat de leerling duidelijk weet waar hij aan toe is.

- *de cijfers zijn voor de overgangsvergadering ingeleverd, maar kunnen nog kleine wijzigingen ondergaan.*

Dan wordt op grond van vastgestelde normen bepaald welke leerlingen bevorderd zijn en welke niet. Ook hierbij kan een discussielijst worden gehanteerd. Wijzigingen in cijfers kunnen nu bewerkstelligen dat een bepaalde leerling nèt of net niet aan de normen voldoet. Het nadeel van deze methode is dat de leerling tot op het laatst in het ongewisse blijft over zijn cijfers en de daarmee samenhangende uitslag. Bovendien is het discutabel cijfers te laten beïnvloeden door collega's die niet op de hoogte zijn van de vorderingen van de leerling voor een bepaald vak.

- *de cijfers zijn voor de overgangsvergadering ingeleverd en kunnen niet meer worden gewijzigd. Ook de normen zijn vastgesteld, maar als de vergadering dat wenst kan daarvan worden afgeweken. De norm dient dus slechts als richtlijn.* Het voordeel van deze methode is dat de cijfers geen eigen leven gaan leiden, maar dat de persoon achter die cijfers in het oog wordt gehouden. Het grote nadeel is echter dat de situatie zich kan voordoen, dat van twee leerlingen met een gelijkwaardige of zelfs identieke lijst, de één wordt bevorderd en de andere niet, hetgeen moeilijk aan ouders en leerlingen kan worden verklaard.

In alle drie gevallen zou het vak tekenen een gelijkwaardige rol moeten meespelen.

Waarom voor tekenen een gelijkwaardige rol bij de bevordering?

De hiervolgende overwegingen lijken ons hierbij van belang:

- Ondanks het feit dat (gelukkig) het totale schoolgebeuren een minder kleurloos aanzien heeft door de aanwezigheid van de delta-vakken, kan de aanwezigheid van die vakken daaruit niet worden verklaard. Als dit wel zo was, dan zou nog aan heel

andere dingen worden gedacht: postzegels verzamelen, in de zon zitten, plaatjes draaien, voetballen. Zaken die voor sommige leerlingen nóg leuker zijn dan tekenen. Nee, ondanks het 'leuke' van het vak tekenen bestaat er ook nog de vormende waarde. (Het valt buiten het bestek van dit artikel verder in te gaan op de interpretaties van dit begrip, door de diverse opvattingen binnen de beeldende vorming.) De minister stelt het vak tekenen als één van de verplichte vakken. De daaruitvoortvloeiende consequentie is de onmogelijkheid voorbij te gaan aan de studieresultaten van een leerling, behaald in dat vak. (Zie hiervoor ook hoofdstuk 4.)

- Een veelgehoord bezwaar is, dat het meetellen van cijfers voor tekenen een extra barrière zou vormen bij de overgang en dat het later heel goed mogelijk is verder te studeren of zich verder te ontplooiën zonder dat men ooit met tekenen in contact is geweest. Dat laatste is inderdaad waar, zoals dat overigens ook bij elk ander vak het geval kan zijn.

Doubleren is nooit te wijten aan één vak

Maar algemene vorming bestaat juist bij de gratie van de aanwezigheid van diverse benaderingswijzen van de wereld, van diverse disciplines. Bovendien wordt voorbijgegaan aan het feit dat het doubleren nooit te wijten is aan één vak. Het meetellen van het cijfer voor tekenen kan echter soms ook juist de compensatie geven, die nodig is bij een overgang.

- Men zegt wel dat het vak tekenen niet selectief is en daarom niet moet meetellen. Dit argument is onhoudbaar, omdat selectiviteit van een vak voornamelijk afhankelijk blijkt van de vraag of het voor de overgang meetelt of niet. Ieder vak dat in het totale schoolgebeuren niet meetelt is daardoor niet-selectief gemaakt, tenzij men beweert in staat te zijn op grond van de verrichtingen van de leerling binnen het ene vak, voorspellingen te kunnen doen over de vorderingen binnen één of meer andere. Dat wil uiteraard niet zeggen dat er géén correlaties zouden zijn tussen de leerresultaten binnen de diverse gebieden. Het is uitzonderlijk dat een leerling zich binnen de ene discipline intelligent gedraagt en binnen de andere niet. (Los van de mogelijk eenzijdig gerichte aanleg-componenten.) Overigens worden de op school getoonde prestaties ook door een complex van andere factoren beïnvloed.

- Een andere noodzaak voor het gelijkwaardig meetellen van tekenen ligt in het feit dat, of het nu gewenst is of niet, de cijfers en de daaruitvoortvloeiende consequenties in ons schoolsysteem een zeer grote rol spelen, zowel voor de leerlingen als voor de ouders. Het

gevolg is, dat het belang van een vak in de ogen van velen in nauw verband wordt gezien met geven van cijfers.

Wanneer nu vanaf de brugklas de cijfers van een bepaald vak niet meetellen, dan krijgt het daardoor een facultatief karakter; daaraan kan een nog zo actieve tekenleraar weinig veranderen. Hij kan zijn plaats in de school duidelijk artikuleren, zijn gebied kan nog zoveel gestalte hebben gekregen, hij kan nog zoveel zinnige informatie over de leerlingen geven, het vindt allemaal plaats binnen de veilige marge: als het er op aan komt, telt het vak niet mee voor de overgang. Welnu, dit vrijblijvende karakter van (bijvoorbeeld) tekenen is een slecht begin.

Groot deel van de leerlingen werkt mede voor een cijfer

Uiteraard is het belang van een vak niet gelegen in het geven van cijfers. Uiteindelijk probeert iedereen zijn leerlingen tot werkelijke motivatie te brengen. Maar we hoeven onze kop niet in het zand te steken: een groot deel van de leerlingen werkt mede voor een cijfer. Collega's van andere vakken zouden regelmatig in moeilijkheden komen als hun cijfers niet zouden meetellen. Iets van de problemen die dan kunnen ontstaan zijn te zien bij de niet-examenvakken in HAVO 5 en VWO 6. De leerlingen besteden (zeer begrijpelijk) hun energie voornamelijk aan de examenvakken, omdat slechte resultaten elders toch geen consequenties hebben.

Waarom bezwaren en welke

Het geringe enthousiasme bij collega's om de tekencijfers te laten meetellen, kan gelegen zijn in het feit dat de totstandkoming ervan niet geheel duidelijk is. Doordat bij de beeldende vakken ieder produkt direct zichtbaar is, vormt men zich gemakkelijk een (emotioneel en persoonlijk) oordeel, zonder zich daarbij te verdiepen in leerinhouden en -doelen. Dit oordeel kan uiteraard verschillen van dat van de docent en mogelijk aanleiding vormen zijn competentie in twijfel te trekken. Omgekeerd ligt dit probleem bij andere vakken simpeler, omdat het zichtbare gedeelte van het didaktische produkt daar als regel veel kleiner is. Bovendien moet men zich realiseren dat de bepaling van 'objectiviteit van de beoordeling' gekoppeld moet zijn aan criteria die bij het vak behoren. De tekenleraar zal zijn collega wiskunde niet verwijten dat hij bij de beoordeling niet het uitgekookte kleurgebruik, het goede lettertype en de prachtige lay-out betreft (zie verder hoofdstuk 3).

Een volgend, bijkomend, bezwaar van het niet meetellen van de cijfers is ontstaan door de invoering van het eindexamen in dat vak. Ondanks de ongunstige situatie in de onderbouw worden nu wél harde consequenties getrokken. Om al eerder genoemde redenen heeft het vak weinig gelegenheid gehad, de

onderbouw op een adequate manier gestalte te geven. Als in een bepaald vak eindexamen kan worden gedaan, dan zal in het vigerende onderwijssysteem het cijfer voor dat vak vanaf het begin moeten meetellen op dezelfde manier waarop dat ook voor de andere vakken geldt! Mede onder invloed van de vijftiger jaren en de destijds heersende opvattingen over het tekenonderwijs is er een traditie gegroeid dat bepaalde vakken niet meetellen bij de overgang.

Er zijn echter inmiddels bijna dertig jaren voorbijgegaan, waarin veel is veranderd ten aanzien van het onderwijskundig denken, zowel in algemene als in bijzondere (vakdidaktische) zin: aanpassing, (her)formuleren van doelstellingen, onderzoek en experimenten op het gebied van algemene en bijzondere didactiek. Dit alles uiteraard in samenhang met een maatschappij die ook sociaal, cultureel, maatschappelijk, economisch en politiek verder is gegroeid. Hoewel het begrip 'expressie' natuurlijk in het beeldende onderwijs nog steeds actueel is (en zal blijven) zijn er ook een aantal andere aspecten een rol gaan spelen (zie bijvoorbeeld de doelstellingen beeldende vorming van de CML, 1976); aspecten die nauw samenhangen met de betekenis van onderwijs en vorming in groter verband; aspecten die ingaan op het uitgebreide gebied van het beeldende dat in de huidige maatschappij een zo belangrijke (beslissende) rol speelt; aspecten die het realiseren van daarvan afgeleide doelstellingen zeer goed mogelijk maken in onderwijskundig verantwoorde methodes en didactieken.

Het invoeren van een systeem van niveaugroepen zou in het Nederlandse onderwijs een duidelijke verbetering betekenen. Nú is de leerling bij niet bevorderen gedwongen, ook die dingen over te doen, die hij wél voldoende beheerst, hetgeen op z'n minst een enorme energieverspilling betekent. Dit andere systeem heeft echter alleen zin als het totaal wordt ingevoerd. Vanzelfsprekend kan men dit om organisatorische redenen niet bij één vak realiseren. Los hiervan zou invoering voor één vak met zich meebrengen dat er een groot verschil in betekenis van de cijfers zou ontstaan, hetgeen dat vak weer in die positie zou brengen, die meer nadelen dan voordelen heeft.

3 CIJFEREN; WAT PLUSSEN EN MINNEN

Om misverstanden te vermijden over de rol van het cijferen binnen ons schoolgebeuren is een bescheiden en oppervlakkige begripsafbakening op zijn plaats. Dat onderwijs resulteert in *beoordelingen*, *evaluaties* noemt men dat in ter zake kundige kringen, zal door weinigen worden aangevochten. Iedere vorm van onderwijs zou immers met een doelomschrijving moeten beginnen en resulteert uiteindelijk in een *toetsing*, hoe

oppervlakkig ook, van de mate waarop het gestelde doel is bereikt.

Over evalueren, ook binnen de beeldende vorming, zijn al veel publikaties geschreven. Een evaluatie van de evaluatie is binnen het bestek van dit artikel niet op zijn plaats.

Het cijferen

Waar het hier om gaat is het *cijferen*. Dit is (slechts) een afgeleide van een beoordeling. Een niet altijd onhandig hulpmiddel om onderwijsprodukten globaal, soms zelfs gedetailleerd, te categoriseren. In prestatie-overzichten, zoals rapporten, zou men natuurlijk best verslagen kunnen schrijven. Ze zijn letterlijk veel-zeggender dan cijfers. Maar de werkzaamheden die dergelijke verslagen met zich meebrengen worden door conventionele scholen en hun bevoegd gezag weinig aantrekkelijk gevonden. Sommige schooltypen werken er wél mee, zoals Montessori en Dalton. Zonder twiifel herbergt een geschreven verslag veel sympathieke aspecten, al mag men de verhullende bewoordingen over geringe prestaties toch ook als een nadeel zien. 'Gewone' scholen geven trouwens toch wel de gelegenheid verhaal te halen. Er zijn ouderavonden waarop docenten nader ingaan op de vorderingen van de leerlingen.

'Hoe meet ik een regenboog?'

Het cijfers geven moet, in de zin waarin het hier wordt gebruikt, niet worden gezien als een synoniem voor beoordelingen of evaluaties. 'Hoe meet ik een regenboog' is de titel van een bekend artikel over beoordelen. Het vat aardig de problemen samen, waarmee een docent in een niet-exact of verbaal vak mee te maken krijgt. Maar alweer: de vakdidaktische aspecten van het beoordelen vallen buiten het kader van dit opstel.

Er zijn wel eens collega's, die tekenleraren benijden om het feit, dat ze geen cijfers *hoeven* te geven. Zij vechten de noodzaak van het cijferen op idealistische gronden aan, en zouden er zelf graag van af willen. Het is een weinig realistisch standpunt. Door de wetgever is terecht een rapportage van de studievorderingen voorgeschreven. Zeker in het laatste jaar voor het eindexamen zal iedere cijfer-tegenstander zijn principes overboord moeten zetten. Tot op twee decimalen nauwkeurig worden de stapjes naar het einddiploma gemeten. Dat wil zeggen, er wordt nauwkeurig *gecijferd*, de beoordelingsprocessen zelf zijn als regel niets meer of minder nauwkeurig dan in de voorafgaande jaren.

Er is overigens een groot verschil tussen geen cijfers *hoeven* te geven en geen cijfers (die meetellen) *mogen* geven. De tekenleraar is nooit gevraagd of hij zijn cijfers niet wil laten meetellen. Dat is voor hem beslist.

Op de meeste scholen spelen cijfers een rol van importantie

Er gaat geen les voorbij of een docent gebruikt het cijfer in beoordelende, aansprekende of berispende, in ieder geval prestatie-gerichte zin. Leerlingen die 26 uur per week te horen krijgen, dat het cijfer zo belangrijk is, kunnen moeilijk in de resterende uurtjes van het tegendeel overtuigd worden. Wat te denken van de resultaten van een scheikundeproefwerk, waarvan tevoren bekend wordt gemaakt, dat het cijfer ervoor niet meetelt?!

'De tekenleraar wil dus een stok achter de deur!' is de gebruikelijke repliek. Dat is niet zozeer het geval, want hij heeft al decennia kan gezien zonder die stok de leerlingen tot prestaties te krijgen. Maar hij is deze discriminerende tendens beu. Als men afziet van cijfers, doen we dat allemaal. Als de school de leerlingen bijbrengt dat cijfers belangrijk zijn, moet de tekenleraar dat dan tegenspreken?

Rechts rijden mag veiliger zijn dan links, in Engeland verkiezen wij toch de linder zijde van de rijbaan.

Waarom moeten jouw onvoldoendes meetellen?

Er zijn ook docenten, die nooit onvoldoendes geven. Zij kunnen natuurlijk een opmerking verwachten in de trant van 'Waarom moeten jouw onvoldoendes meetellen? Je geeft ze nooit!'

Een aspect dat hier vaak wordt vergeten is, dat er binnen de tekenwereld (bij achter-de-streep-vakken in het algemeen) een aversie tegen onvoldoendes kan bestaan, omdat ze toch als niet-relevant onder de tafel verdwijnen. De 4 voor tekenen zal een leerling nauwelijks tot meer ijver aanzetten (of hij is een uitslover), omdat die toch niet meetelt. Waarom zal een tekenleraar zijn vreemde positie benadrukken met het uitreiken van een serieus bedoelde onvoldoende, die noch door de leerlingen, noch door de ouders, noch door de schoolleiding serieus genomen wordt?

Integriteit bij de totstandkoming van cijfers

Als een tekenleraar wil dat zijn cijfers meetellen bij de overgang, dan zullen die cijfers op even integere wijze (wat is objectief?) tot stand moeten komen, als die van andere vakken. Het is van het grootste belang, dat iedereen in de school (en de ouders) ervan overtuigd raakt, dat de cijfers voor tekenen niet zo maar uit de lucht komen vallen.

Op de rapporten van een (te groot) aantal scholen vallen een paar vakken uit de toon, door de afwezigheid van onvoldoendes. De cijfers bevinden zich bovendien in de hoogste regionen. Sommige leraren (tekenen, handvaardigheid, muziek, bijbelkennis enz.) geven alleen onvoldoendes als de leerlingen niet goed hun best hebben gedaan: een variant van de eerder genoemde categorie van docenten die nooit onvoldoendes geven. Zij becijferen dan gedrag, terwijl een rapport prestaties meet, min of meer los van de

inspanning die ervoor nodig was. De 6 van de matig begaafde leerling is natuurlijk meer te waarderen dan de 7 van meer getalenteerde. Het moet echter in zijn algemeenheid worden afgeraden dit in een cijfer uit te drukken. Of men moet de factor 'ijver' door de hele school als een geldig criterium beschouwen. Het argument, dat bij de bepaling van cijfers de aanleg van leerlingen een rol speelt is juist, en zo oud als het Nederlandse onderwijssysteem. Tekenen hoeft daar geen uitzondering op te zijn. De 'onrechtvaardigheid' die hierin schuilt, is het fundamentele, onvermijdelijke onrecht, dat ons door erfelijkheid is meegegeven.

Het stempeltje van de juf

Het systeem van het stempeltje dat onze juf op de lagere school hanteerde was zo gek nog niet: bij persoonlijke grote prestaties, ondanks 'vier fouten', werd toch een stempeltje gedrukt op het schrift van de gelukkige leerling. Als stimulerende menselijke waardering, los van de vergelijking met anderen.

Cijfers zijn geen beloning, maar een zakelijke bepaling van kwaliteit

Er zijn tekenleraren, die vinden dat bij hun vak vorderingen juist wél een rol mogen spelen bij de bepaling van het cijfer. De één werkt zich van niveau-2 naar niveau-5 (drie treden verbetering, maar toch onvoldoende), de ander van niveau-6 naar niveau-7 (slechts één trede verbetering, maar wel voldoende). Er wordt met zoveel maten gemeten als er leerlingen zijn, ieder heeft zijn individueel eigen begin-situatie. Het gevolg is echter dat de cijfers op de rapporten verschillende betekenissen hebben. Per leerling kan de interpretatie van een '6' verschillen. Dergelijke pedagogisch wellicht verantwoorde handelingen, worden door het Nederlandse onderwijs zelden gewaardeerd. De schoolleiding weet het: het is oppassen met die cijfers van tekenen. De oplossing ligt voor de hand. De tekencijfers gaan (of blijven) 'achter de streep', zodat de schoolloopbaan van de leerling niet beïnvloed kan worden door het 'vreemde' gecijfer van de tekenleraar. En dit is nu precies de ongewenste situatie waarin vele collega's zich bevinden. De geloofwaardigheid van het tekenen wordt natuurlijk niet groter *omdat* er onvoldoendes vallen. Maar als er terzake-kundig en serieus cijfers gegeven worden op beeldende processen en leerprestaties (op een didactisch produkt), dan kunnen daarbij onvoldoendes vallen. En die moeten niet weggemoffeld worden. Een leerling heeft er, in het vergelijkende systeem dat in ons land wordt toegepast, recht op te weten op welk niveau hij zijn prestaties levert. De *waardering* daarvan, binnen zijn mogelijkheden, is natuurlijk voor de motivatie van groot belang. Maar cijfers zijn geen *beloning*. Ze zijn de zakelijke *bepaling* van een kwaliteit, zowel van de beeldende resultaten, als de processen die eraan vooraf gingen.

Gevolgen van oneigenlijk cijferen

Het volgende, historische verhaal, illustreert wat het gevolg kan zijn van oneigenlijk cijferen: *De leraar tekenen gaf slechts onvoldoendes in geval van ijverklachten. Een leerling, niet de sterkste op beeldend gebied, toonde op zeker moment een duidelijke vooruitgang. De leraar was enthousiast en gaf daarvan onomwonden blijk. In vergelijking met de middelmaat was het weliswaar nog zwak, maar individueel was er een aanzienlijke verbetering. Op het rapport verscheen echter de chronische 6, zij het met een andere inhoud. De leerling toonde zich zeer verbaasd: hij had op het vorige rapport een 6 gehad, was erg vooruit gegaan, maar kreeg nu niet de 7 waar hij meende recht op te hebben.*

Toen hem hierover opheldering werd gegeven, was zijn commentaar, dat hij vond dat de leraar hem misleid had, door hem telkens een 6 te geven, die uiteindelijk minder waard bleek.

Ten onrechte zou uit het voorafgaande kunnen blijken, dat de schrijvers dezes een 'klinische' benadering van het meten van prestaties voorstaan.

In het tekenen spelen tal van persoonlijke processen mee, die, al naar gelang de filosofische fundering van het lesprogramma, een belangrijke of minder belangrijke plaats gegeven wordt. Wat te doen met de brugklasser, die enige lessen achtereen met z'n tong tussen z'n tanden aan een pentekening heeft gewerkt, maar met een beeldend zwak produkt te voorschijn komt? Toch een 8, omdat hij op zijn niveau een uitstekende prestatie leverde? Of een 6- met een stimulerend compliment? Of de 4, die hij krachtens het beeldend niveau van de rest van zijn jaargenoten zou moeten hebben?

Niet alleen collega's van achter-de-streep zitten met dit probleem. Ook diegenen, die met open-(verbale)vraagstellingen werken (opstellen, tekstverklaringen, samenvattingen) hebben er mee te maken. Zelfs collega's van de exacte vakken zitten soms in dezelfde gewetensnood. Zij hebben echter veelal geen uitvluchten om een ijverige leerling met een 4 gemiddeld, toch aan een bemoedigende 6- te helpen. Twaalf-komma-zes fouten leverde in dat proefwerk nu eenmaal een 4,2 op.

Overigens halen ook zijn vaak hun hand over het hart, als het op rapportcijfers aankomt. De harde 5 van wiskunde blijkt dan eigenlijk een magere 4 te zijn.

Objectief in het onderwijs bestaat niet

Waar zit nu het verschil met tekenen?

Afgezien van de, te pas en te onpas gebruikte, maatschappelijke status (de immer aanwezige schuilkelder voor docenten, die zich in het verdom-hoekje hebben laten stoppen), speelt daar de vakmatige integriteit een rol. Dit woord is hierboven al eerder gebruikt, in plaats van objectief. Objectief in het onderwijs bestaat niet. Hooguit een zekere gradatie ervan. Zelfs niet bij beoordelingen van

exacte vakken. Een voorbeeld:

Een wiskundesom bestaat uit tien regels.

Een leerling maakt in de eerste regel twee onbenullige foutjes. De rest van de som is goed, maar het antwoord, natuurlijk, fout.

Wat doet de docent?

a Hij rekent de hele som fout: dan had 'ie maar niet zo onnauwkeurig moeten zijn. Optellen en aftrekken leer je op de lagere school.

b Hij rekent de som gedeeltelijk goed: ondanks die foutjes klopte de rest wel.

c Hij rekent de som bijna helemaal goed: uiteindelijk blijkt dat die leerling het best begrijpt, en dat plussen en minnen kan 'ie natuurlijk best, anders was hij de lagere school niet doorgelopen.

Wie is het meest objectief? Docent a, b of c? Voor ieder van de drie variaties is wat te zeggen.

Toch zal niemand twifelen aan de juistheid van het oordeel van docent wiskunde, of dit oordeel nu in een 9, een 5 of een 2 wordt uitgedrukt. Men gaat uit van zijn vakmatige integriteit. Hieraan onbreekt het bij de tekendocenten nogal eens, althans naar buiten toe.

'De fibratie van de dingen'

Enerzijds zijn de criteria die worden toegepast bij beoordelingen aanmerkelijk complexer (dus niet: 'vager') dan bij vakken waar men volstaat met een rode streep door een fout antwoord. (Het wordt hoog tijd dat de opleidingen aan dit aspect voldoende aandacht besteden.) Anderzijds koestert de doorsnee tekenleraar zijn twijfels ook in het openbaar ('die 6^{1/2} had ook wel een 7 kunnen zijn'), geruggesteund door voor buitenstaanders moeilijk controleerbare kwalificaties, zoals 'krachtig kleurgebruik', 'expressieve compositie', 'groot gezien' of 'goede tonaliteit'. Kortom *'de fibratie van de dingen'*. Die twijfels zijn gezond. Die oncontroleerbare kwalificaties zijn veelal begrijpelijk voor vakgenoten. Maar het openlijk koketteren hiermee is uit den boze, wil men tenminste niet worden misverstaan.

De docent natuurkunde heeft gewikt en gewogen (en dus getwijfeld) en besloten tot een geheide 7. Niemand twijfelt daaraan.

De tekendocent doet hetzelfde, maar blijft, ook na zijn definitieve beslissing, hameren op de complexiteit van zijn oordeel, en de vele factoren die ... Ergo: hij twijfelt nog steeds, waardoor anderen aan hem gaan twifelen.

De verantwoording voor een 5 voor tekenen moet de docent zelf nemen en daar niet later voor terugdeinzen, als zou blijken dat daardoor een leerling blijft zitten.

Zuiver formeel is de zaak makkelijk geduid:

Een bevoegde tekenleraar stelt zijn cijfers axiomatisch bevoegd (en dus deskundig) vast. Twijfel daaraan is twijfel aan zijn competentie, een zaak die in de hoogste regionen van het bevoegd gezag thuis hoort. Niet in de docentenvergadering.

Informeel moet de docent zelf zijn weg zoeken in het woud van cijfermatige plussen en minnen. De mate waarin hij weerstanden ondervindt zal veelal afhankelijk zijn van de wijze waarop de school met zijn vakmatige integriteit geconfronteerd wordt.

Alleen aandacht voor onvoldoendes?

Het is natuurlijk vreemd in een geschrift als dit alleen aandacht te besteden aan *onvoldoendes*, en daarmee de helft van onze waarderingsmogelijkheden, de voldoende, geheel te negeren. Het Nederlandse onderwijs heeft de vreemde gewoonte de selecties voornamelijk op negatieve gronden te doen plaats vinden. Leerlingen worden afgevoerd naar het type onderwijs, dat bij het niveau van de zwakste vakken hoort. Afgezien van de frustraties die dit met zich meebrengt, levert het in termen van rendement grote maatschappelijke verliezen op. De Havo-leerling, die wegens een zwakke aanleg in de exacte hoek naar de Mavo moet, maar de talen op Havo-niveau best had aangekund, zal zich later vermoedelijk niet op een exact gebied specialiseren. De maatschappij kweekt dus een (bijvoorbeeld) tolk op Mavo-niveau, die zich ook op Havo-niveau nuttig had kunnen maken, voornamelijk omdat hij geen wiskunde kon. De zwemmer wordt niet naar de Olympische spelen uitgezonden, omdat hij niet kan hockeën. Letterlijk miljarden guldens zijn op deze wijze over de balk gesmeten. Letterlijk miljoenen hebben hierom de school vroegtijdig de rug toegekeerd. In Nederland (en diverse andere Europese landen) heerst de tirannie van de onvoldoende.

De voldoende komt alleen ter sprake in gevallen waarbij de school-normen met compensatiepunten werken, of bij studie-adviezen waarbij een bepaald aanlegpatroon uit de behaalde cijfers wordt gedestilleerd. We komen hier dicht bij het gebied van oneigenlijke beoordelingen. Evenzeer als het te verwerpen is om een 4 voor Duits te laten compenseren door een 8 voor natuurkunde, is het onjuist vanwege de 4 voor Duits de prestatie van natuurkundt over te moeten doen.

Het enig juiste systeem lijkt dat, waarbij de leerling z'n Duits nog een jaar kan bijspijkeren, of doorgaan op een lager niveau, terwijl hij de natuurkunde lessen van de volgende cursus kan volgen (zie laatste regels van hoofdstuk 2).

De hoogte van de cijfers

Tot slot nog iets over de hoogte van de cijfers.

Achterop ieder rapport staat 'de betekenis der cijfers'. Duidelijke taal van 'uitstekend' naar 'zeer slecht'. De praktijk van het onderwijs, en echt niet alleen op lager en middelbaar niveau, geeft echter de indruk dat een 10 te vereenzelvigen is met Michaelangelo's Sixtiynse Kapel of aanverwante hemelse prestaties, en de 1 alleen geschikt voor lieden die op zesjarige leeftijd het staatsexamen M.O.-B aandurven. Er zijn zelfs scholen die per definitie niet verder dan een 4 gaan om didaktische misère aan te duiden. Daar is rekenkundig gezien alleen wat voor te zeggen, als de 'uitstekende'

prestatie dan ook met een 8 wordt gehonoreerd. De schaal van gemiddelden wordt anders immers scheefgetrokken.

Het gemiddelde van een zeer slechte prestatie en een uitstekende dient een 5½ te zijn (1 + 10 gedeeld door 2) en geen 7 (4 + 10 gedeeld door 2).

De neurose van de halve punten

Veel landen kennen maar een schaal van 5 of 6 punten om onderwijsprestaties aan te geven. Wij hebben de gelukkige omstandigheid van 10 punten. Brengen we die, door genoemde terughoudendheid, nu weer terug tot 5, dan ontstaat de neurose van halve punten, zelfs plussen en minnen of decimalen om de verloren gegane differentiatiemogelijkheden weer te herstellen.

Het zou de duidelijkheid dienen, als de onderwijsgegenden in Nederland de 'betekenis der cijfers' consequent gebruikten als basis voor hun beoordelingen. Gewoon een 2 voor een 'slechte' prestatie en een 9 voor een 'zeer goede'. De 'heilige 10' moet worden afgestoft en als gewoon didactisch gebruiksmiddel uit de onderwijskundige relikwienkast worden gehaald.

4 IS MIJN SCHOOL ER AAN TOE?

We komen hier aan de hamvraag van dit artikel. Een gedeelte dat een pijnlijk démasqué kan zijn voor de tekendocent zelf. Bij velen bestaat (en niet ten onrechte) de indruk, dat scholen met 'goede' tekenleraren ook een betere infrastructuur vertonen voor het betreffende vak. Het aantal uren is soms hoger, het beschikbare budget meestal ruimer, aanwezige faciliteiten fraaier, en (daar gaat het hier over) de wijze van meetellen minder discriminerend.

Gezonde zelfkritiek

Helaas is het tegenovergestelde ook waar: Scholen waar het tekenen zich op de onderste sport van de hiërarchische ladder bevindt, hebben vrijwel altijd tekendocenten in dienst, die zich op een navenante plaats in het docentencorps ophouden.

De entrée van een nieuwe, meer van de toren blazende, collega doet de status van het vak vaak snel veranderen. Zo niet binnen een jaar, dan toch binnen een tijdsbestek van twee of drie kursussen. De zittende garde reageert soms wat beteuterd, nadat ze eerst, om hun prestige te redden, binnen de vaksektie dwars lagen, onder het motto 'dat lukt je toch nooit'. Maar ze worden al ras flinker als de eerste tekenen van een verandering ten goede zich aandienen. Kontakten met scholen waar het tekenen zich in een hogere status mag verheugen, maken docenten ook meer manhaftig in hun optreden. Er ontstaat dan de wat lachwekkende figuur van een leraar, die tien of twintig jaar over zich heen liet lopen, en nu plotseling, met argumenten van anderen, de krachtige pleitbezorger van een volwaardig meetellen

voor zijn vak uithangt. *Het zij overigens gesteld, dat er ook tekendocenten zijn (geweest), die om volstrekt te verdedigen redenen van het cijferen-met-consequenties afzien c.q. afzagen.* Voor hen is dit artikel echter niet bedoeld.

In ieder geval: een gezonde zelfkritiek is, voorafgaande aan welke poging tot veranderen dan ook, zeer op zijn plaats. Een beginnende collega heeft het wat dat betreft makkelijker. Hij (of zij) heeft geen historisch gegroeid imago waartegen gestreden moet worden.

Heb ik een leerprogramma dat ook voor de schoolleiding duidelijk is?

Maar vooral collega's die al enige jaren aan een school verbonden zijn, moeten zich eerst afvragen, of de fout van de minimale positie van het tekenen niet voor een deel bij henzelf gezocht moet worden. Word ik serieus genomen door de leerlingen?

Word ik betrokken bij beslissingen die mijn vak betreffen, zoals sollicitaties van nieuw aan te stellen collega's?

Zit ik in de docentenkamer steeds in het 'introverte hoekje'?

Ondervind ik weerstanden tegen plannen voor excursies en exposities, terwijl andere vakken dergelijke dingen wel klaarspelen?

Zou de schoolleiding het jammer vinden als ik naar een betrekking elders zou solliciteren?

Heb ik problemen met incidentele budget-veranderingen als het gaat om aankopen van dingen die ik noodzakelijk acht?

Worden er in de lerarenkamer vaak speelse grapjes gemaakt over de 'minder belangrijke vakken, zoals tekenen'?

Bevatten openbare notulen van directie- of bestuursvergaderingen wel eens discriminerende opmerkingen ten aanzien van mijn vak?

Heb ik een leerprogramma dat ook voor de schoolleiding duidelijk is?

De lijst is moeiteloos uit te breiden. Het gaat hier om exponenten van dezelfde kwaal: een tekenleraar die niet genoeg aan de weg timmert.

Men zou de tegenwerping kunnen maken, dat andere vakken op dit punt minder moeilijkheden ondervinden. Een beunhaas in biologie heeft immers zijn boekje (programma, eindexamen, rapportcijfer, enz. enz.) nog om zich staande te houden. Inzover leerstof en persoon te scheiden zijn, is dat tot op zekere hoogte juist. Maar het is niet waarschijnlijk dat een schoolleider een goede docent biologie hoger aanslaat dan een goede tekenleraar.

Een goede barometer voor het school-klimaat rond de persoon van een leraar zijn vaak conciërges. Deze mensen hebben veelal een feilloos instinct voor de hiërarchische structuur binnen het docentencorps. Een

leraar die 'het maakt', krijgt ook bij de conciërge alles gedaan, en iemand die dat niet of minder doet, wordt navenant behandeld.

Alvorens de in dit artikel aangereikte strategieën aan te wenden, is enig zelfonderzoek zoals hierboven bedoeld onontbeerlijk. Het zal teleurstellingen voorkomen. Omdat het weghalen van de streep veelal een beslissing is waarbij de lerarenvergadering een belangrijke rol speelt, dienen de eigen kansen eerst gepeild te worden. Een te haastig ingediend verzoek, kan op voortijdige teleurstellingen uitdraaien. Een eenmaal uitgesproken 'nee' van de docentenvergadering is nog jaren een krachtig wapen in de handen van tegenstanders. De weerstanden tegen een verzoek van de tekensectie om volwaardig mee te tellen, nemen af, naarmate het vak zich meer als volwaardig vak presenteert. Een dergelijke cirkelredenering vraagt om nadere uitleg:

Het vak moet verkocht worden

De achter-de-streep-situatie en de daarbijbehorende status voor het tekenen, is natuurlijk niet uit de lucht komen vallen. In een vorig hoofdstuk is daar al iets over gezegd. Nog afgezien van de juridische argumenten, zullen veel historische en emotionele argumenten hun waarde verliezen, naarmate het tekenen zich (letterlijk) meer zichtbaar maakt als positieve bijdrage tot de vorming van leerlingen.

Tentoonstellingen in de gang

Doorsnee collega's zijn weinig geïnteresseerd in vakdoelen van het tekenen. Net zo min als tekenleraren dat zijn in de diepere betekenis van bijvoorbeeld natuurkunde. Een fraai verhaal verliest trouwens direct aan overtuigingskracht als de geluiden uit het tekenlokaal weinig anders dan ongecoördineerd vrijblijvend beeldend-bezig-zijn doen vermoeden. Tentoonstellingen in de gang, het ondernemen van goed voorbereide excursies (al of niet in samenwerking met andere collega's), een correct beheren van de eigen vakbibliotheek, een consequent budgetgebruik, een geordend lokaal en vele andere (uiterlijke) exponenten dwingen respect af. (Hierbij zij opgemerkt, dat 'orde' in de zin van doodse discipline of klinisch blinkende tekentafels hier niet direct bedoeld wordt.) Om kort te gaan: het vak moet verkocht worden. En wel aan een (niet altijd ten onrechte) argwanend publiek van onderwijsgeveenden. Als regel is dat best bereid zijn standpunt te herzien, als het daarvoor redenen aanwezig acht. Dat geldt zowel voor collega's als voor schooldirecties. Natuurlijk zijn de weerstanden binnen een schoolleiding waar die ene corrector zelf grafiek verzameld mogelijk geringer, dan die waar de directeur even kunstzinnig is als een baviaan. Maar dergelijke externe anekdotische omstandigheden leiden de aandacht van de grote lijnen af, en worden bovendien door zwakkere tekenleraren te

gretig gebruikt om de eigen onkunde te verbergen. Men mag niet verwachten dat een schoolleider het belang van vakken verdedigt, waar de eigen vakleerkracht het op dit punt laat afweten.

Drie situaties om te wachten

1 Een zittende docent of sectie acht op een gegeven moment de tijd rijp om een verzoek (of eis) tot volwaardig meetellen in te dienen. Men dient zich af te vragen, of er redenen zijn om een dergelijk verzoek nu in te dienen. Waarom verzoekt men nu iets, dat ook jaren geleden gevraagd had kunnen worden? Kunnen de te verwachten vragen gepareerd worden? Kan het belang voor de leerling van een dergelijk verzoek onder woorden worden gebracht? Want dat is veelal de eerste kernvraag waarmee de schoolleiding komt (zie hoofdstuk 6).

Als er twijfel bestaat over de haalbaarheid, dan kan men zich beter eerst beperken tot het bewerken van de 'wandelingen' en pas zijn slag slaan, als er voldoende positieve koppen geteld kunnen worden. Wat brainstormen met goedgezinde collega's over deze materie kan enerzijds in een vroeg stadium bruikbare bondgenoten opleveren, anderzijds bijdragen tot een inventarisatie van potentiële tegenargumenten.

2 Een nieuwe docent maakt als enige tekenleraar zijn entree. Afhankelijk van de situatie, doet hij (of zij) er goed aan enige tijd de kat uit de boom te kijken. Het moet voor de school aannemelijk gemaakt worden, dat 'die nieuwe voor tekenen' het allemaal anders en serieuzer doet en het vak uit de fröbelhoek wil halen. Een blanco start heeft veel voordelen, maar de onbekendheid met de voorgeschiedenis van het vak op die school en met de voetangels en klemmen binnen de bestuurlijke hiërarchie, maken overhaast toch minder wenselijk.

3 De nieuwe docent wordt geconfronteerd met zittende sectiegenoten. Hier zijn diverse variaties mogelijk. Van plotseling enthousiaste medestanders, tot uiterst gereserveerde dwarsliggers. Deze laatste zijn het gevaarlijkst. Een onwillige schoolleiding zal ze onmiddellijk hanteren als tegenargument: de sectie is niet eenstemmig. Er dient altijd met het indienen van het verzoek gewacht te worden, totdat daartoe van alle sectiegenoten het fiat is verkregen, al was het maar voor de buitenwereld.

Gecombineerde aktie

Zijdelings raakt dit aan het probleem van gecombineerde aktie van bijvoorbeeld de secties handvaardigheid, textiel, muziek en tekenen. Een dergelijke aktie kan het voordeel van extra man- (of vrouw-) kracht hebben, maar herbergt ook het gevaar van meer potentiële dwarsliggers: collega's die dat ontcijferen niet zo zien zitten, of nooit onder de zeven voor muziek geven, enz. enz. Bovendien worden scholen met omschreven normen

geëtaquieerd door vier mogelijke onvoldoendes, in plaats van één, waardoor de figuur ontstaat van 'leerlingen die op vier onvoldoendes voor de vier expressievakken zouden kunnen blijven zitten'. De onwenselijkheid hiervan brengt de plicht met zich mee geheel nieuwe normen op te stellen. Secties die dit gezamenlijk optreden toch wagen, doen er verstandig aan zich tevoren op deze argumenten te bezinnen, mogelijk zelfs al met concept normen-veranderingen te komen. In het volgende hoofdstuk komen we hierop nog terug.

Gefaseerde invoering

Nu nog iets over een zogenaamde 'gefaseerde' invoering.

Het kan een aantal weerstanden wegnemen als wordt overgegaan tot een experimenteer-periode. Ervaringen zijn opgedaan met telkens verleggen van het 'volwaardige' tekencijfer naar een klas hoger, nadat een positieve evaluatie het succes van het experiment had bevestigd. Dus eerst in de brugklas, dan 'evalueren', vervolgens in de tweede, weer evalueren, dan in de derde, en zo verder. Dit mes snijdt aan twee kanten. Niet alleen worden fanate opposanten in slaap gesust, bovendien worden de bewijslast verlegd. Het spreekt immers vanzelf, dat na het experimenteer-jaar in de brugklas alleen een negatief evaluatie-rapport invoering in de tweede kan tegenhouden. En de kans, dat ook maar iemand binnen de school gelegenheid ziet een waterdichte argumentatie tégen te produceren is gemakshalve op nul te stellen. Behoudens excessief gedrag van de tekenmeesters, die plots hun gram gaan halen in de vorm van dozijnen onvoldoendes. Aan een dergelijke onbenulligheid behoeven hier geen woorden verspild te worden.

De praktijk wijst uit, dat niemand zijn vingers aan koud vuur wil branden en de evaluatie zich beperkt tot een handopsteken van de collega's die het experiment *niet* geslaagd achten. Een dergelijke confrontatie durven weinigen aan.

Stem-procedures

Tenslotte een waarschuwing voor stem-procedures. Hoe wordt er gestemd? Per hoofd? Krijgen de vier part-time, onbevoegde scheikunde docenten (met ieder zeven uur) dan vier maal zoveel stemmen als die ene handvaardigheid V.B.'er? Of krijgt iedere stem zoveel gewicht als de uitbrenger ervan uren heeft? Dat zou bijvoorbeeld de sectie Nederlands en de exacte hoek zeer bevoordelen en de gamma- en delta-invloed tot uiterst geringe proporties terugbrengen. Eén stem per vaksectie lijkt eerlijk, mits men tevoren afspreekt wat een vaksectie is. Zijn wiskunde I en II één of twee secties, en hoe zit het met economie en handelswetenschappen? En wat te doen met de docenten, die in meer dan één vak lesgeven. Mogen die in verschillende secties hun stem uitbrengen?

Iedere tekendocent, die het op een stemming laat aankomen, zal op manipulaties bedacht moeten zijn, en moet de schoolleiding *tevoren* tot duidelijke afspraken zien te bewegen.

5 JURIDISCHE ARGUMENTEN

Wanneer een school bereid is haar bevorderingsbeleid te herzien dan dient dit serieus te geschieden. Er zal bijvoorbeeld een commissie worden ingesteld, die de consequenties van mogelijke veranderingen zo objectief mogelijk onderzoekt. Pas wanneer daarover voldoende informatie gereed is, kan de school hierover in redelijkheid een besluit nemen. Een plotselinge stemming bij een overgangsvergadering kan alleen maar schijnresultaten bewerkstelligen, omdat dan de kans op een 'slalom-beleid' groot is, waarbij de zaak na één of twee jaar weer wordt teruggedraaid. Veranderingen dienen ruim tevoren worden aangekondigd, zodat iedere direkt betrokkene (docent, leerling, ouder) weet waar hij aan toe is. De veranderingen dienen te worden vastgesteld in notulen.

Wettelijke mogelijkheden

Over de wettelijke mogelijkheden kan het volgende worden opgemerkt:

- Er bestaat in het kader van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) geen enkel onderscheid tussen de diverse vakken met betrekking tot de bevordering. Er bestaan verplichte vakken en fakultatieve, maar nergens anders dan in de scholen zelf is ook maar iets voorgeschreven over het al of niet meetellen van

De 'streep' bestaat eigenlijk niet

bepaalde vakken. De 'streep' bestaat dus niet en heeft ook nooit bestaan. Weliswaar stonden in de cijferlijst van het HBS-examen een aantal vakken apart, maar ze hadden in bepaalde gevallen toch een betekenis in de bepaling van zakken of slagen.

- De school is volkomen vrij haar beleid inzake de bevordering te wijzigen. Zij hoeft geen rekening te houden met een Koninklijk Besluit, Algemene Maatregel van Bestuur, reglement of circulaire. Zelfs de inspectie heeft hierin geen beslissende bevoegdheid. Het hangt dus van het 'klimaat' van de school af, wie, of welke groep hierover de beslissing kan nemen. In een meer hiërarchische sfeer zal dit de directeur/rector zijn, in samenwerking met de 'staf' of het schoolbestuur, in andere gevallen de lerarenraad of de lerarenvergadering. De stem van de oudercommissie kan alleen meetellen als dit op de betreffende school regel is, dat wil zeggen, als de oudercommissie ook een stem heeft in onderwijskundige aangelegenheden.

- Het niet-meetellen van één of meer vakken valt alleen

te effectueren, als dat door de school is besloten. Ergo, er moeten notulen zijn van een vergadering in het verleden, gearresteerd door de vergadering erna, waaruit een dergelijk besluit blijkt. Bovendien moet dit besluit het bevoegd gezag zijn gepasseerd. Op veel scholen is dit niet het geval. Ook het gehanteerde leerplan geeft hier geen duidelijkheid over een uitzonderingssituatie voor betreffende vakken. Voordat er nu veel moeite wordt gedaan het volwaardig meetellen te bewerkstelligen, zou men moeten nagaan of het *niet*-meetellen ooit besloten is. Een hierdoor overdonderde schoolleider kan zich beroepen op archieven die niet langer dan 5 jaar bewaard worden. De beste weg is hem of haar, voordat deze troef uitgespeeld wordt, te vragen naar notulen van bestuurs- en/of docentenvergaderingen van tien of twintig jaar terug. Blijken die in huis te zijn, dan valt bovengenoemd excuus sneller te ontzenuwen.

Het argument 'dat het altijd zo geweest is' is bijzonder zwak. Ieder jaar geeft de school een programmaboekje uit waarin alle details van het schoolgebeuren tot in finesses geregeld zijn. Een discriminerende handeling ten aanzien van een aantal schoolvakken kan nauwelijks een futiliteit genoemd worden waarvan geen beargumenteerde besluitvoering in huis hoeft te zijn.

● Hoewel het hooguit juridisch *toelaatbaar* is, maakt het een vreemde indruk, dat een door de minister verplicht gesteld vak op geen andere dan vrijblijvende manier invloed kan hebben op de schoolcarrière van een leerling. De bewering van een school serieus onderwijs te geven overeenkomstig aard en aanleg van de leerling (Mammoetwet) is dan onjuist.

6 VRAAG EN ANTWOORD; ARGUMENTEN EN TEGENARGUMENTEN

Met verbazing valt te constateren, dat op tientallen scholen telkens dezelfde argumenten worden aangevoerd door tegenstanders van het 'volwaardig meetellen'. Argumenten die gemakkelijk te ontzenuwen zijn, maar niettemin een taai leven leiden. Nauwelijks een compliment voor het Nederlandse tekenlerarenbestand, dat zich als een blinde ezel tientallen malen aan dezelfde steen stootte. De meest verstandige docent is zijn opponent een stapje voor. Dat wil zeggen, hij tracht zich te informeren over de argumentatie *tegen* vóórdat het moment aanbreekt waarop de beslissing valt. Meestal een plenaire docentenvergadering. Of nog beter: enige dagen voor die vergadering deelt hij een stencil rond (eventueel op eigen kosten gemaakt, om scheve ogen te voorkomen) waarin deze verzamelde argumenten met repiek worden aangeboden.

Wij verzamelden er enkele, waarvan wij de indruk hebben, dat ze een vrijwel onuitroeibaar karakter hebben.

1 Tekenen is geen examenvak, dus waarom moet het meetellen?

Een ons goed gezinde inspecteur liet zich tegenover schoolleiders ontvallen dat 'nu de kunstzinnige vakken ook eindexamenvak zijn geworden, er geen reden meer is om ze bij de bevorderingsprocedures te discrimineren'. Dat is een gevaarlijke uitspraak. Hoe goed ook bedoeld. Hij impliceert immers, dat er zonder deze eindexamen-status wel reden zou zijn voor achterstelling. Dit is onjuist. Er is geen enkel causaal verband tussen de wijze waarop een vak moet meetellen in de jaren vóór de pakketkeuze, en de wijze waarop dat in de bovenbouw van een school voor Voortgezet Onderwijs gebeurt. De wetgever stelt, dat de leerlingen, voordat ze hun eindexamenvakken kiezen, een algemeen vormende periode achter de rug hebben. Met goed gevolg wel te verstaan. In die algemeen vormende periode zijn de delta-vakken verplicht. Net als vele andere vakken, waarvan een gedeelte later, door de pakketkeuze van de leerling wordt uitgeschakeld.

Een school zonder de mogelijkheid een delta-vak als eindexamenvak op te nemen tot voorbeeld: Men kan hier tegenwerpen dat er na de onderbouw weliswaar een aantal vakken afhaken, maar dat al die vakken (behalve de delta-vakken) toch *potentiële* examenvakken zijn. Gesteld nu, dat de ouders van een brugklasleerling schriftelijk en met instemming van hun dochter, zouden verklaren, dat zij Frans nooit als eindexamenvak zal kiezen. Is dat dan een reden om haar prestaties in dit vak in de onderbouw van de school, de *algemeen vormende* periode, niet mee te tellen? Neen, roept iedereen van hoog tot laag in de onderwijshiërarchie. Immers, Frans heeft, ook al kies je het niet, een algemeen vormende waarde, waardoor je dat vak eerst op een zeker niveau moet beheersen, alvorens je tot de bovenbouw wordt toegelaten. Juist! Maar waarom geldt dit dan niet voor *alle* vakken die in die algemeen vormende periode verplicht zijn gesteld, ook al worden ze niet als eindexamenvak gekozen? De tekenleraar vraagt trouwens niet om betrokken te worden bij de beslissing over het uitreiken van het einddiploma, hij wil alleen zijn deel in de bevorderings-procedures in die klassen waar zijn vak door de wetgever verplicht wordt gesteld.

Dit leidt naar een klein zijweggetje. Er zijn scholen waar de inbreng van een vak bij de overgang mede bepaald door de keuze ervan het jaar erna. Dat wil zeggen, dat een 4 voor natuurkunde in 3 Havo minder desastreus is als de leerling het vak in 4 Havo niet kiest. Dit is onzinnig. Niet alleen kan een leerling dan al in de loop van de derde klas één (of meer) vak(ken) laten slossen, als hij maar genoeg vakken onderhoudt om zijn pakket uit te kiezen. De pakketkeuze wordt zo, op versluierde wijze, al maanden voor het afsluiten van de onderbouw gedaan. Maar bovendien spot deze visie met de

bedoeling van de wetgever: *Eerst* een algemeen vormende onderbouw op voldoende niveau afwerken en *daarna* kiezen. Consequente doorzetting van dit ongelukkige idee leidt aantoonbaar tot devaluatie van het jaar vóór de pakketkeuze, en daarmee tot devaluatie van het minimum aan algemene vorming dat men de jeugd in dat schooltype wil bijbrengen. Het hek zou trouwens van de dam zijn. Hadden we lijntekenen voor een M.O.-A examen moeten laten vallen, omdat het in het eerste jaar van een M.O.-B studie niet meer gevraagd wordt? Een ieder kan nog ontelbare andere voorbeelden bedenken, om aan te tonen dat een school met dergelijke ideeën onzinnig denkt. De enige juiste en consequente stellingname is 'eerst over en dan kiezen'. Al zal dat in het Nederlandse onderwijs helaas betekenen, dat ook de voldoende prestaties moeten worden overgedaan. Dat wil zeggen, dat in ons voorbeeld van hiervoor, de 4 voor natuurkunde volgend de vigerende normen zal meetellen, of die ná die overgang nu afvalt of niet. Formeel gezien is de pakketkeuze ook pas van belang bij de entree in de bovenbouw, niet bij het verlaten van de onderbouw.

Dat brengt ons weer terug naar het uitgangspunt. Men dient te beseffen, dat het hanteren van normen altijd hoger klinkt dan de prestaties zijn geleverd. De overgang naar 4 Havo betreft niet de prestaties in de vierde, maar die in de derde. Je hoort dan 'het is belachelijk om iemand de toegang tot 4 Havo te ontfangen op basis van een 5 voor tekenen'. Dit is onkuis redeneren. Het zou moeten zijn 'het is jammer dat Piet niet naar 4 Havo kan, omdat zijn prestaties in de derde klas het doubleren rechtvaardigen'. (Bovendien blijft iemand nooit op tekenen alléén zitten, er zijn altijd nog één of meer andere vakken die een onvoldoende presenteerden. Vreemd genoeg blijft zo'n leerling in de wandelgangen dan toch 'op tekenen zitten', en niet 'op Engels, biologie, scheikunde en tekenen'.) In hoeverre de problematiek verandert als de school wel delta-vakken in het examenpakket aanbiedt, wordt elders in dit artikel besproken (zie hoofdstuk 7). De praktijk wijst uit, dat vrij veel docenten tegen die achtergrond in staat bleken tegenstanders te vermurwen.

2 De beoordeling bij tekenen is niet objectief, dus hoe bepalen ze ooit het verschil tussen bijvoorbeeld een 4 en een 5?

In hoofdstuk 3 is al iets over de term 'objectief' gezegd. Dit argument komt niet zelden uit de exacte hoek, waar 'objectief' helaas al te vaak wordt verward met 'door ons, wiskundigen, tot op de draad ontleedbaar'. Dat bijvoorbeeld de wiskunde, en disciplines die zich ervan bedienen, aanvaardbare normen aan zichzelf kunnen ontlenuen, is plezierig voor de betreffende docent. Deze methodes ook op te dringen aan vakken die niets met de wiskunde gemeen hebben in

leerproces, motivatie en beoordeling, is een vreemd soort gebiedende wijs. De talen en menswetenschappen bedienen zich regelmatig van 'minder exacte' normen bij tekstverklaringen, opstellen of verhalende proefwerken (open vragen). Toch wordt een docent Nederlands capabel geacht aan zijn resultaten een beoordeling te verbinden. De tekendocent daarentegen, heeft in zijn vak ook vijf (of drie) jaar gestudeerd, door het passeren van een staatsexamen zelfs op een door de overheid gecontroleerd niveau (dat bij de aktenweging door het ministerie van 1977 zelfs het hoogste niveau bleek binnen het Nederlandse onderwijs!). De tekendocent mag óók bevoegd lesgeven, met een akte van benoeming op zak (en dus het vertrouwen van de schoolleiding). Maar als het op de beoordeling van zijn lessen aankomt, lijkt het alsof zijn oordeel plotseling minder relevant is, omdat hij zich daarbij aan de wiskunde onttrekt en zich bedient van vakinhoudelijke (niet voor iedere leek toegankelijke) criteria. Ook exact geschoolden zullen moeten toegeven dat hier iedere logica ontbreekt.

Een beoordeling van een bevoegde docent is axiomatisch juist

Juist is de constatering, dat de tekendocent zich ervan bewust is, dat zijn oordeel aanmerkelijk gecompliceerder is dan een rode streep door een foutieve berekening. Dit besef, en de didactische conclusies die er al jaren uit getrokken worden, pleit eerder vóór dan tegen de tekenmeester. Alweer: een beoordeling van een bevoegde docent is *axiomatisch* juist. Best voor discussie vatbaar, mits de integriteit van het oordeel de basis van die discussie is, niet de twijfel eraan. Twijfels aan de bevoegdheid van een docent horen op wetgevend- of inspectie-niveau thuis. Niet in een docentenvergadering.

De bevoegde tekendocent heeft een aardige tegenzet tot zijn beschikking. Als er aan de waarde van zijn cijfers wordt getwijfeld, zou het dan niet veel gepaster zijn als de school begint met het niet meetellen van alle cijfers van *onbevoegde* collega's? U ziet de sectie biologie al bleek wegtrekken: twee overjarige kandidaatsstudenten zonder pedagogisch getuigschrift. Een dergelijke beslissing is weinig wenselijk en zou het hele schoolleven ontregelen, maar is feitelijk iets minder onzinnig dan het wegmoffelen van cijfers van een verplicht vak, gegeven door een *bevoegde* docent, die het vertrouwen van het bevoegd gezag geniet (akte van benoeming).

3 Als tekenen volwaardig moet meetellen, dan krijgen we volgend jaar zeker ook de andere kunstzinnige vakken met een dergelijk verzoek? Dit argument kan worden gebruikt als tekenen (of een ander delta-vak) alléén boven de streep wenst te komen,

en daarbij de andere zusterdisciplines (al of niet bewust) niet betreft. De voor- en nadelen hiervan zijn aan het eind van hoofdstuk 4 al besproken. Uitgaande van deze veronderstelling zouden de antwoorden hierop kunnen zijn:

- a 'Kunstzinnige vakken', ook wel 'expressie of muzische vakken', is een wat ongelukkige verzamelnaam, die bij de geboorte van de Mammoetwet het levenslicht zag. Onder het motto 'grotere belangstelling voor het individuele kind' werden toen de uren voor tekenen verminderd en het restant, door middel van een accolade in de minimumtabel, verdeeld over tenminste drie vakken: handvaardigheid, muziek, tekenen (en soms textiele werkvormen). Het is wat controversieel die vakken eerst door de wetgever te laten scheiden, om ze vervolgens, op gezette tijden en naar believen, weer op één hoop te kunnen gooien. De didactische relaties tussen bijvoorbeeld muziek en tekenen zijn overigens nog nooit op steekhoudende wijze bevestigd.
- b Stel dat deze vakken de behoefte voelen aan eenzelfde regeling en dit methodisch waar kunnen maken, waarom dan niet? Niemand wordt immers in zijn positie aangetast. In het ergste geval worden straks *alle* docenten bij de overgang van hun pupil betrokken, in plaats van allemaal minus drie.

4 Waarom moeten die tekenmeesters nu zo nodig cijfers geven, ze konden immers jaren zonder?

In het begin van hoofdstuk 3 is op dit probleem al ingegaan. Voor extern gebruik zou het antwoord kunnen zijn:

Als we het begrip 'jaren' de nodige beperkingen opleggen, is het inderdaad waar, dat veel tekenleraren zich onder invloed van pedagogische stromingen, gedurende twee decennia hebben gedistantieerd van het 'cijfers geven', of althans van consequenties die dat voor een eventuele overgang met zich meebracht. Mede ingegeven door de oorlog en haar naweeën, geloofde men in een geheel nieuw soort onderwijs, waarin zelfwerkzaamheid en expressie, om maar twee buitenplaatsen te noemen, een voorname rol speelden. Vele disciplines waren hier minder enthousiast over, omdat de exameneisen onverminderd bleven drukken.

Het tekenen kreeg de Zwarte Piet toegespeeld

Alleen tekenen bleef over en werd het knollentuintje voor universitaire hooggeleerden, wier geestdrift voor de beeldende vorming alleen nog door hun onkunde met deze materie werd overtroffen. 'Tekenen' werd 'vrije expressie' en de ogenschijnlijke vrijblijvendheid waarmee de tekenleraren in de ogen van collega's maar wat aanmodderden, heeft het vak, naar buiten toe, geen goed gedaan. Achteraf bleek deze ontwikkeling te betreuren. Het onderwijs bleef in cijfers geloven (zowel in letterlijke als figuurlijke zin) en het tekenen kreeg de

Zwarte Piet toegespeeld. De flexibiliteit die dit vak in het verleden aan de dag heeft gelegd, door als enige te reageren op onderwijskundige vernieuwingen, is het nu als een zware hypotheek op de schouders gelegd. Vernieuwingen in het Nederlandse onderwijs worden door de overwegend behoudende populatie van onderwijsgevers meestal pas decennia later begrepen. De zelfwerkzaamheid van de tekendidaktiek uit de jaren vijftig is nu ook de avant-gardistische literatuur van enige andere vakken binnengedruppeld. Het zal nog wel een generatie duren, voordat dat in de schoolpraktijk algemeen ingang vindt. De vraag zou dus eigenlijk moeten zijn *'waarom gaven jullie in de jaren '50 en '60 liever geen cijfers?'* (Zie het antwoord hiervoor.)

'Omdat wij de discriminatie beu zijn'

Terug naar de vraag waarom de tekenmeesters nu zo nodig cijfers moeten geven? Antwoord 1 zou kunnen zijn: 'Waarom niet?' Antwoord 2: 'Omdat wij de discriminatie beu zijn'. Onderwijskundig is er geen enkele reden voor aan te wijzen. Sterker nog: er is sedert 1900 geen pedagoog of onderwijskundige van formaat meer geweest die zich niet op *positieve* wijze over de vormende waarde van de delta-vakken uitliet. De beginpassages van hoofdstuk 3 zijn ook hier van toepassing. (Zie opmerking over rechts rijden in Engeland.)

5 Maar iemand te laten zitten op een vak waar hij geen aanleg voor heeft is toch onrechtvaardig? Hier rollen krokodillentranen. Ten eerste is dit kletsboek: geen enkel vak houdt zich bezig met de gevolgen van aanleg of geen aanleg. Iemand zonder taalgevoel krijgt evengoed een 3 op z'n eindlijst met eventueel het advies om het maar eens elders te proberen. Waarom zou het tekenen zich de clementie met minder getalenteerde leerlingen wel moeten aanmeten? Overigens (en dat is juist een voordeel van het vak) kan men als regel op dit punt gerust zijn. De delta-vakken zijn waarschijnlijk de enige vakken binnen de school, waar het ontbreken van 'aanleg' geen garantie voor een onvoldoende is.

6 Als dit zou doorgaan zouden we de enige school in de regio zijn...

Ja, als de school veel langer wacht, is ze de enige in de regio waar volwaardig meetellen *niet* is ingevoerd. Maar met deze dooddoener kan de zaak niet worden afgerond. Het antwoord zou moeten zijn: En wat dan nog... Iedere school is autonoom in het vaststellen van zijn overgangsnormen. Wij kunnen ons trouwens niet herinneren, dat er bij het vaststellen van de thans geldende normen enig contact is geweest tussen de diverse collega's in de regio. Waarom nu dan wel?

Na wat maanden bakkelijen met collega's over

argumenten als deze, of varianten ervan, zal men meestal wel inzien, dat er *formeel* geen redenen zijn om het volwaardig meetellen tegen te houden. Het grote probleem, en dat kan hier niet worden behandeld, schuilt in de emotionele argumenten. Die kunnen alleen maar door een positieve presentatie van het vak (de vakken) weggenomen worden. En dat kost tijd. Zoals in hoofdstuk 4 al is omschreven, is het vaak beter de collega's die tijd te gunnen. Tenslotte gaat het om een verandering van denken over deze materie. Te snelle beslissingen, zij het ook met een (al of niet geringe) meerderheid genomen, hebben voor sommigen de werking van een overval. Het zou de goede zaak niet dienen als een aantal docenten blijft zitten met het gevoel dat ze door argumentatie(trucs) zijn overdonderd en genept. Men heeft meer aan de duurzame steun van collega's die in een zeker rijpsproces tot de overtuiging zijn gekomen, dat er ten aanzien van de bevorderingspolitiek iets moet veranderen, dan de altijd aanwezige windhanen, die heen en weer geslingerd worden door argumenten pro en contra. Waar de grenzen liggen liggen tussen verstandig geduld en frustrerend wachten, zal ieder voor zich moeten bepalen. Resumerend:

Geen te haastige procedures

De natuurkundeleraar die tegen stemt omdat hij 'tekenen niet zo ziet zitten', daalt wel af naar het gebied van minder objectieve argumenten. Vooral als hij vooraf deze objectiviteit als tegen-argument gebruikte, mag hem dat best onder de neus worden gewreven. Maar het punt blijft, dat na het obstakel van de formele argumenten niet altijd alle bergtoppen genomen zijn. Sommige collega's vonden de in-het-hemd-zetterij zo irritant, dat er misschien grotere obstakels zijn gecreëerd.

Het slot van hoofdstuk 4 geeft directieven over het moment van aanvang voor een campagne voor het meetellen van tekenen. De grootste fouten worden gemaakt met te haastige procedures. Een negatieve uitspraak van een docentenvergadering zal immers nog jaren nawerken. Een goed lesprogramma voor tekenen is al het halve werk.

7 Wat is het belang van de leerlingen bij het volwaardig meetellen?

Door al het gecijfer kan de indruk ontstaan, dat de leerling, als centrum voor onze didactische belangstelling, wordt vergeten. Deze vraag is daarom van cruciale aard.

Het meest correcte antwoord zou beginnen met een wijdlopieg betoog over het belang van tekenonderwijs, of de delta-vakken in het algemeen. Daar is in de vakdidactische literatuur al genoeg over gezegd. Bovendien kan dit van school tot school zo zeer

verschillen, dat een resumé ervan in het kader van dit opstel geen zin heeft. Wij beperkten ons zoveel mogelijk tot de formele argumenten.

In het algemeen zou men een antwoord kunnen geven in de trant van: Is het in het belang van de leerling, dat hij, in het raam van zijn algemene vorming, wordt geconfronteerd met 'belangrijke' en 'minder belangrijke' vakken, terwijl wetgever en onderwijskunde dit onderscheid uitdrukkelijk vermijden? Met welk recht geeft de school een dergelijk waardeoordeel, terwijl juist de leerling de mogelijkheid gegeven wordt, na de algemeen vormende periode, zelf een keuze te maken? Wordt die keuze niet beïnvloed door op de voorhand sommige vakken 'minder belangrijk' te vinden. Laten we de leerling dit oordeel laten, in zijn eigen belang, tegen de achtergrond van zijn eigen mogelijkheden. Dan mag hij (of zij) best na drie jaar tot de conclusie komen, dat tekenen (voor hem of haar) niet (of minder) belangrijk is. Maar laten de onderwijsgevers er ook vrede mee hebben als die kwalificaties positiever uitvallen, en ze niet bijvoorbeeld als 'niet volwaardig' verdacht maken.

Noot red.

In het juni-nummer volgt nog hoofdstuk 7 'En dan het eindexamen'. Het heeft slechts zijdelings met het voorgaande te maken, maar de schrijvers vonden het toch zinnig er aandacht aan te besteden.