

**Inleiding**

Enkele maanden geleden las van mijn dochter de afstudeerscriptie over voortijdige schooluitval en over de rol van de schoolinterne zorg inzake dat probleem.<sup>i</sup> Ook las ik van haar een verslag over haar ervaringen op het terrein van de interne zorg van een ROC. Ik raakte de weg kwijt in de complexe wereld van onderwijsomringende zorg. Aan de vraag of competentiegericht onderwijs (cgo) een van de oorzaken van schooluitval zou kunnen zijn, moest zij in die werkstukken maar geen aandacht besteden, zeiden de begeleidende docenten,. Een stage lopende hbo-student hoorde over het cgo niet kritisch te zijn.

Op zondag 31 januari leidt Clairry Polak in Buitenhof een gesprek over de onaanvaardbare schooluitval binnen het mbo. Gespreksgenoten: Harm Beertema, docent en BON-bestuurder, Winsemius, auteur van een rapport over schooluitval, en een mbo-manager. Beertema constateert o.a. dat het onderwijs méde debet is aan het schooluitvalschandaal. Winsemius legt de oorzaak daarvan bij de buitenschoolse omstandigheden van de kinderen. Hij roept de school op warm en zorgend te zijn. Terwijl Beertema net geprobeerd heeft om de vinger *ook* op de wonde plek van de huidige onderwijspraktijk te leggen, veegt Winsemius dat van tafel. Voor hem is de goede docent de docent die staat op de door hem getoonde foto uit *Trouw*: de docent die een leerlinge beschermend aan haar borst drukt. Door voorbij te gaan aan Beertema's analyse, onderstreepte Winsemius impliciet de opmerking van de nog prille schoolmanager. Deze vond dat Beertema namelijk maar 'een cliché' verwoordde toen hij er op wees dat men soms genoeg neemt met een situatie van 60 leerlingen en een “docent op loopafstand”.

Uit deze gevallen blijkt dat je vragen kunt stellen bij de huidige gang van zaken binnen het onderwijs. Beertema rept van gebrek aan kennis en vaardigheden. Hij meent dat de wijze waarop er onderwezen en geleerd wordt, *mede* debet is aan de absurd hoge schooluitval in het mbo. Mijn dochter heeft kennelijk hier ook zo haar vermoedens. Beiden hadden echter te maken met lieden die willens en wetens aan

eventuele kritiek op de huidige onderwijspraktijk voorbij gaan. Lieden die dit soort kritiek taboeïseren.

Dit taboe lap ik hier aan mijn laars. Met mijn verhaal wil ik de veronderstellingen over de negatieve rol van het nieuwe leren annex het cgo een historische context geven en funderen. Ik wil proberen helderheid te verschaffen waar zij die de macht hebben, mist creëren. Omdat, vooral binnen het mbo, *tenminste één* van de problemen is dat leerlingen onvoldoende worden ingeleid in kennis en vaardigheden, kies ik als begin van mijn verhaal de volgende weg. Uitgaande van de gedachte dat kennis en vaardigheden tot de kern van de vorming behoren, ben ik in de geschiedenis van het Nederlandse leerplan gedoken. Immers, in het leerplan wordt zichtbaar wat een samenleving aan kennis en vaardigheden wenst als het om de vorming van haar volwassen staatsburgers gaat.

Mijn historische vertelling mondt rond 1960 uit in een situatie die het begin zal blijken te zijn van de huidige 'staat van onderwijs'. De sindsdien geïmplementeerde vernieuwingen laat ik achtereenvolgens de revue passeren. Ook heb ik het over de onderliggende ideologie en over haar strijdigheid met klassiek schoolpedagogisch inzicht. Vervolgens schets ik een maatschappelijke context die dreigt de strijd tegen bijvoorbeeld cgo tot een strijd tegen windmolens te maken. Ten slotte kom ik weer uit bij waar ik begon: de werkstukken van de hbo-student en het Buitenhof-debatje.

## **I Het leerplan van 1800 - 1960**

**1** Het is goed om in het achterhoofd te houden hoe ik de begrippen 'cultuur', 'canon' en 'leerplan' gebruik. In zijn meest concrete vorm is een *leerplan* een uitgeschreven geheel van leerstof over schooljaren. Het leerplan is minder concreet aanwijsbaar als men slechts examenprogramma's heeft geformuleerd. Die zijn te beschouwen als het topje van de ijsberg, symptoom van een meer impliciet leerplan, dat voor betrokken docenten natuurlijk wèl helder is.

*Canon* gebruik ik als aanduiding van een geheel van wat in de *cultuur* besloten ligt aan betekenissen die het *waard zijn* om via educatie van generatie op generatie overgedragen te worden. Zolang leerplannen een adequate vertaling zijn van de

waardevolle inhouden van cultuur, deugt het educatieve systeem van een samenleving. Als het leerplan echter weg zeilt van de canon en zich dus verwijderd van wat de samenleving aan vorming van de nieuwe generaties nodig heeft, raakt het onderwijssysteem in het ongerede en komt de samenleving in de problemen.

Wanneer een samenleving zich op enig moment realiseert dat er tussen 1 'wat ze nodig heeft' en 2 'wat het onderwijs levert' discrepantie bestaat, is er met het leerplan iets aan de hand. Grosso modo doen zich twee mogelijkheden voor. Soms zal blijken dat een leerplan 'slapend' is en vrij gemakkelijk weer gerevitaliseerd kan worden. Zo is te verwachten dat binnen het huidige mbo, voorzover dat de voormalige ambachtschool annex lts heeft vervangen, vrij snel het juiste leerplan weer hervonden kan worden. Soms echter is de gemeenschappelijke herinnering aan leerplannen die de canon spiegelen zo in het ongerede geraakt, dat een leerplan niet meer eenvoudigweg op te roepen is. Die situatie doet zich hier en daar voor in het huidige algemeen vormende en in het huidige niet-technische mb- en hbonderwijs.

**2** In elke samenleving die zich in tijd van eeuwen ontwikkelt tot een meer 'open society' doet zich op enig moment de *pedagogische kwestie* voor. Dat begrip ontwikkelden we ooit om de situatie aan te geven waarin een samenleving zich realiseert dat er een kloof bestaat tussen wat primaire opvoedingsinstanties (zoals het gezin) vermogen en wat de samenleving van haar volwassen burgers aan educatie verlangt. Dan zal er een brug geslagen moeten worden over de kloof tussen wat de primaire opvoeding kan bereiken en wat de samenleving vraagt. Voor de aanpak daarvan is de samenleving, en namens haar de overheid, verantwoordelijk. Zo is de *pedagogische verantwoordelijkheid van elke samenleving* daar een feit waar de *pedagogische kwestie* bestaat.<sup>ii</sup>

**3** Er is veel voor te zeggen om in ons land die verantwoordelijkheid te laten beginnen rond 1800.<sup>iii</sup> Dan beseft men dat onderwijs eigenlijk het hele volk zou moeten bereiken. Onderwijsmensen en politici voelen zich één in de geest van de nationale onderwijswet van 1806. Daaruit ontstaat de openbare school. Met de implementatie van een openbaar schoolwezen haalt men een bijzonder probleem in huis. Katholieken, stromingen binnen het calvinisme en joden blijken zich weliswaar met

de overige Nederlanders leden van één natie te voelen, maar de groepsbehoefte aan het in tact houden van een pedagogisch “thuisveld” strijdt met de idee van een openbare school voor iedereen. Niet het leerplan vormt een probleem, als wel de overtuiging dat “eigen” kinderen dagelijks met kinderen uit andere gezindten zouden moeten verkeren. De confessionele groeperingen gaan de zogenaamde schoolstrijd aan. Deze strijd wordt pas een eeuw later beslecht. De vrijheid van onderwijs is in 1920 een feit. En is nog steeds een feit.

4 Ondertussen was er rond 1800 geen verwarring of verschil van mening over de canon en het leerplan. Het ‘bijzondere’ van het toenmalig bijzonder onderwijs lag slechts in marginale zaken als: binnen schooltijd bidden, geestelijke liederen zingen, godsdienstonderwijs. Vanaf 1800 verschenen er gedurende zo'n anderhalve eeuw, zij het per zuil, boeken en lesmethoden met grotendeels dezelfde leerstof, ontleend aan algemeen aanvaard leerplan. Alleen bij geschiedenis waren er wel afwijkingen. Zo werd de Opstand hier meer als een reformatorische, daar meer als een economische en machtspolitieke aangelegenheid beschreven. Maar: wel of geen Opstand, dat was de vraag niet. *Kortom: canon en leerplan waren geen punt van discussie.* En dat blééf zo tot, zeg, 1960.

Mede dankzij de Verlichtingspedagogen en -filosofen bij uitstek: de *Encyclopédistes*, kwam binnen het internationale pedagogische discours de vraag op naar de verhouding tussen cultuur en natuur in de opvoeding. Meer dan in ons land leidde dit vraagstuk in het Duitstalige Midden-Europa en in het negentiende-eeuwse Amerika tot een *pedagogiek* waarin de cultuur zélf onderwerp van reflectie, analyse en pedagogische keuze was. *Vorming* wordt opgevat als: het inleiden van kinderen en generaties in de cultuur. In de *vormingspraktijk* houdt dat in dat rekening moet worden gehouden met aanleg en mogelijkheden van kinderen en dat ook moet worden beoordeeld wát uit de cultuur, gegeven de kinderlijke mógelijkheden, te leren is. Goed onderwijs dient dus twee heren: de nieuwe generatie van opgroeiende ‘personen in wording’ enerzijds en de cultuur van de samenleving anderzijds.<sup>iv</sup>

In ons land beroerde sinds ongeveer 1800 tot in de jaren vijftig van de twintigste eeuw bijna elke onderwijs*vernieuwing* de Nederlandse school alléén

voorzover er *binnen de professie zelf* aanleiding toe werd gevonden. Het *leerplan* bleef in al die gevallen zijn vanzelfsprekende positie behouden.<sup>v</sup>

Dat nog tot in de jaren zestig van de twintigste eeuw het leerplan vanzelf sprak, blijkt ook uit de decennia lange, tot in de jaren zestig bestaande, populariteit van de *Leidraad van de Derde Hoofdinspectie*. Het werd als studieboek op kweekscholen en in de praktijk gebruikt. Men las erin wat leerlingen op de lagere school, afhankelijk van het leerjaar dat ze volgden, moesten weten en kunnen.

5 Ondertussen is in ons land vanaf 1900 de universitaire pedagogiek opgekomen.<sup>vi</sup> De toonaangevende wetenschappers van toen zijn Kohnstamm en Waterink. Frappant is hun psychologische interesse: beiden hebben als onderzoeksthema het *denken*. Kohnstamm verwerft continentaal-Europese faam als denkpsycholoog. De belangrijkste bij hem gepasseerde promoties zijn denkpsychologisch van karakter. De denkpsychologische onderzoekers raken er meer en meer van overtuigd dat de zogenaamde *aansluitingsproblematiek* een belangrijk thema is. Het zoeken naar oplossing van de aansluitingsproblematiek ging in de richting van: hoe onderwijzen we kinderen zó dat de kloof tussen **a** de lagere school en **b** het voortgezet onderwijs, gemakkelijker overbrugd kan worden..

Deze, het leerplan niet aantastende, poging om de aansluiting vloeiender te laten verlopen, veranderde in de daaropvolgende halve eeuw in iets heel anders. Het ging steeds minder om een betere didactische afstemming tussen de eisen van het leerplan enerzijds en de leermogelijkheden van leerlingen anderzijds. Betrekkelijk ongemerkt verschoof het vernieuwingsperspectief inzake de aansluitingsproblematiek naar het thema: hoe bevorder je de ontwikkeling van de kinderen op grond van de kinderlijke belangstelling en motivatie. Het leerplan verloor zijn vanzelfsprekende positie. Vanaf de jaren zestig werd het leerplan in het denken over onderwijsvernieuwing steeds meer gezien '*in functie van de leerling*'. Ik bedoel daarmee dat de gedachte veld won dat onderwijs vooral gelegenheid moest bieden voor ontwikkelingen naar eigen behoefte en belangstelling. De *vanzelfsprekendheid* van het leerplan veranderde in *onverschilligheid* ten opzichte van het leerplan.

## **II De relatie tussen 'Ik ben o.k, jij bent o.k.' en toenemende overheidsbemoeienis met organisatie en inhoud van de professionele praktijk: 1960 - nu**

Bij deze verschuiving van de betekenis van de aansluitingsproblematiek in de richting van een kind-gecentreerde onderwijsvernieuwing speelden ook maatschappelijke ontwikkelingen een rol.

De jaren zestig tot en met tachtig lieten de opkomst zien van Rogers "hm, hm"-psychologie en Maslows op behoeften gebaseerde 'humanistische psychologie'. Beide goed voor het ontstaan en gemeengoed worden van de ik-ideologie, misschien wel vooral binnen de, inmiddels in tijd van twee decennia, drastisch geseclariseerde kringen. Men rotzooide wat aan in naam van anti-autoritair onderwijs, stelde kleuters bloot aan zogenaamde *Kinderladen*-experimenten, waarin bijvoorbeeld agressie en seksuele avonturen als vormend werden gezien, en men probeerde onder de vlag van sektarische ideologieën als die van de Bhagwan een soort 'Iederwijs-praktijk' avant la lettre uit. 'Ik ben o.k., jij bent o.k.' en alles is betrekkelijk. Ieder heeft een zinvolle en interessante mening, iets 'beter weten' is sociaal onaanvaardbaar enzovoort.

Natuurlijk raakte ook het onderwijs doordeesemd met deze tijdgeest. Ze trad aan de dag in het gewaad van onderwijsvernieuwing *waarin aan de bijzondere pedagogische positie van het leerplan onvoldoende aandacht werd besteed*. De vernieuwing richtte zich in eerste instantie op de *(macro-)structuur van het schoolstelsel* en later ook op de *onderwijspraktijk (de microsituatie) zelf*. Aanvankelijk ging het vooral om *organisatorische wijzigingen in het schoolsysteem*. De Mammoetwet kwam, en ging. Ook de middenschool kwam en ging, alleen sneller. De kleuterschool en de lagere school werden opgeheven ten faveure van de basisschool. De middelbare akten-opleidingen werden opgeheven en vervangen door lerarenopleidingen zonder (cultuur)pedagogiek en filosofie. Sinds de jaren zestig *ontpedagogiseerde* de kweekschool zich, al kreeg ze juist de 'p' van 'pedagogisch' in haar nieuwe naam (eerst PA, nu PABO). Ze is tegenwoordig meestal een zich in vorm en inhoud aan het nieuwe leren oriënterende opleiding, toegankelijk voor abiturienten van volstrekt willekeurige mbo-leerwegen<sup>vii</sup>. Na de middenschool kwam de basisvorming. De afbraak van de mavo en de lts gaf ruimte aan het stichten van

het vmbo.

Wat de *reform van de micro-situatie*, de onderwijspraktijk van de docent, betreft, gebeurde het volgende. Reeds midden jaren zeventig trachtte 'Den Haag' de bekende vernieuwingsbewegingen (Montessori, Jenaplan, Freinet, Dalton, Vrije School) te bewegen om gezamenlijk tot een eensluidende vernieuwingsconceptie te komen. Het departement hoopte erop dat de uitkomst te transporteren zou zijn naar de niet-reformpedagogisch georiënteerde scholen. Deze weg liep dood: de vernieuwingsscholen zaten elkaar te veel dwars met uiteenlopende opvattingen. De departementale teleurstelling werd in de loop van de jaren tachtig omgezet in een voorbereiding op een 'top down'-achtige inzet voor vernieuwing. Onder Ritzen leidde dat al tot een herformulering van de pedagogische taken van de school in termen van waarden en normen en emotionele vorming en zogenaamde algemene vaardigheden, *dat alles ten detrimente van kennis*. Het werd menens toen 'Den Haag' ingreep in het hart van de professie: 'Den Haag' bepleitte het studiehuis als didactisch systeem en sprak vanaf eind jaren 'negentig vooral in termen van het nieuwe leren.

Sinds ongeveer een jaar vindt het parlement inmiddels dat het onderwijs op het mbo competentiegericht (niets anders dan 'nieuw leren') moet zijn. Regelgeving op het niveau van o.a. de inspectie maakt dat de vrijheid van onderwijs, althans voorzover het de professionele docent zelf betreft, drastisch is beperkt. En al is de staatssecretaris door de RvS teruggeroepen om het cgo in te voeren, het lijkt slechts een kwestie van tijd en het is zover. Ik kom op deze zaak straks nog terug.

### **III De Haagse vernieuwingsideologie in het licht van de schoolpedagogiek**

1 Dat tengevolge van al deze ontwikkelingen het belang van het leerplan steeds minder werd gezien, heeft te maken met de idee over de maakbaarheid van mens en samenleving, en daarmee over de maakbaarheid van de ontwikkelingsgang van het individu binnen het educatieve systeem. Zo vindt men het onrechtvaardig dat sociale herkomst een bepalende factor is voor deze ontwikkelingsweg. Daarom zocht en zoekt men naar onderwijsmodellen waarin dit onrecht geen kans heeft. In het zoeken naar een dergelijke onderwijsvernieuwing kwam (en komt nog steeds) veelvuldig de

verhouding tussen 1 'gelijke kansen' en 2 'de sociaal-culturele achtergrond' op een naïeve wijze in het vizier. Gezien de invloed van de 'sociale achtergrond', zo vindt men, komt de keuze voor deze of gene schoolloopbaan voor veel leerlingen te vroeg. Het vigerende onderwijs is te talent-vijandig en negeert te zeer de kinderlijke belangstelling. Men gaat ervan uit dat leerlingen vrij kunnen kiezen, doch dat hun sociaal-culturele achtergrond hen in die vrijheid belemmert. Aan deze belemmering zou een eind te maken zijn door een grootscheepse en door het gehele onderwijsland gedragen onderwijsvernieuwing (meer kind-gericht, meer projectonderwijs, ...). Als iedereen nu maar beseft dat het vooral de *leerling* is die belangstelling heeft en dat de *leerling* getalenteerd is en zelf leert, ... als men dat alles beseft, zou ieder weldenkend mens kiezen voor een vernieuwingsdidactiek die de ruimte van de leerlingen voor het doen van vrije keuzes vergroot.

Wat in de redenering van de *zich ontwikkelende leerlingen* versus *hun sociaal culturele herkomst* miskend wordt, is dat alle leerlingen in het voortgezet onderwijs hun 'achtergrond' al lang hebben geïnternaliseerd. Van baby- tot en met kleutertijd vindt bij iedereen een socialiseringsproces plaats dat zijn materiële basis vindt in een zich "uitontwikkeld" neurale netwerk. Het conceptuele denkkader waarover schoolkinderen "beschikken", de daarop gebaseerde voorstellingswereld, de daaraan "gekoppelde" gevoelsmatige beleving en het daarop gebaseerde denken, is verworven door gewenning, gewoontevorming, internalisering van in de cultuur verborgen regels, beloning en straf, navolging en dergelijke.<sup>viii</sup> Elke gedachte dat er "ergens" in ieders persoonlijke ontwikkeling nog een zuivere 'ik-kern' bestaat die in zijn ontwikkeling slechts belemmeringen ondervindt vanuit de 'sociaal-culturele achtergrond', is ongefundeerd. Het is een illusie te menen dat deze 'gevormdheid' van een lerend individu door uitgerkend *die* onderwijsvernieuwing te beïnvloeden is *die juist op de zelf-activiteit en eigen belangstelling van kinderen een beroep doet alsof deze "zelf-achtige" kwaliteiten zuiver voorkomen*. Het is dus ook een illusie te menen dat door een eenzijdige, leerling-gecentreerde, aanpak leerlingen in grotere vrijheid zouden kunnen kiezen. Alleen al de wetenschap van wat aan ieders persoonlijke ontwikkeling, met name in de eerste zes levensjaren, *neurologisch* gesproken, ten



grondslag ligt, zou tot bescheidenheid moeten stemmen.

Die bescheidenheid is extra nodig als men bovendien rekening houdt met hoe de hersenen zich tijdens de puberteit ontwikkelen. Hersenen zijn pas volledig 'af' na het twintigste jaar. Pubers en adolescenten zijn ten gevolge van die nog lang niet "uitgerijpte" ontwikkelingen op neurale gebied niet goed bij machte om alternatieven te bedenken, en deze te wikkelen en te wegen onder beoordeling van mogelijke uiteenlopende gevolgen.

Het is duidelijk: omhelzing van een eenzijdig-ideologische vernieuwing die uitgaat van een autonoom kiezen-kunnend subject, is uit den boze.

**2** Wat goed onderwijs is, voor welke groep (achterstands)leerlingen ook, kan alleen maar adequaat besproken worden in de klassieke pedagogische vaktaal, waarin de onderwijsleersituatie opgevat wordt als een triade waarin leerling, leerkracht en leerstof in onderling verband de onderwijs-leer-praxis bepalen. Iedere *eenzijdigheid* door alleen maar te letten op òf het handelen van de docent òf de leerstof òf de zelfwerkzaamheid van de leerling, doet onrecht aan de *omvattendheid* van de onderwijsleerpraktijk<sup>ix</sup>.

Het is misschien goed om, teneinde het adaptieve, nieuwe leren-achtige, competentiegerichte onderwijs adequaat te kunnen spiegelen aan goed onderwijs, even kort de structuur van de onderwijsleersituatie te schetsen. Het is voor de meesten van u natuurlijk gesneden koek, maar door hier, hoe kort ook, expliciet te zijn kan ik preciezer aangeven waarin het ruïnerende effect van cgo et cetera is gelegen.

Een goede praktijk van onderwijzen en leren berust op een, steeds weer door tijd en plaats gekleurde, complexe analyse. De grondvraag van elke onderwijsleerpraktijk is: 'wat' moeten we 'aan wie' 'wanneer' en 'hoe' leren, en 'waarom' vinden we dat (we *dat* aan *hun nu* op *deze manier* moeten leren)? Die vraag is te beantwoorden als we beseffen dat het in die praktijk gaat om het volgende.

Er zijn leerlingen en er zijn docenten. Zij zijn ieder op een bijzondere manier actief: docenten proberen leerlingen op te roepen tot en hen te begeleiden bij het leren. Als we de docentactiviteiten aanduiden met de term onderwijs, dan is

onderwijs pas geslaagd als leerlingen geleerd hebben waarin ze zijn onderwezen. Didactisch handelen vraagt om: wekken van belangstelling en rekening houden met psychische, sociale en biotische mogelijkheden en rijpheden van allang sociaal en psychisch uitgegroeide leerlingen.

Verder horen docenten vakkennis te bezitten en inzicht te hebben in de grenzen van die kennis. Dat kinderen iets leren wat de moeite van het weten en doen waard is, is beter dan dat ze niet leren. Maar iets leren wat niet deugt, is riskant. En bij indoctrinatie overschrijdt een docent de grens van de kennis radicaal.

*Last but not least* zouden docenten zich van de aard van de onderwijsleersituatie bewust moeten zijn. Die is bijzonder omdat het om een relatie gaat van drie, op zich nogal autonome, 'posities': die van de leerkracht, de leerling en de leerstof. *Onderwijzen ín* en het *leren ván leerstof* vormen in wederkerige afhankelijkheid en dus steeds in samenhang, een bijzondere praktijk. Al zijn leerlingen en docenten als persoon evenwaardig, in hun verantwoordelijkheden zijn ze allesbehalve gelijk. Idealiter leren leerlingen wat leerkrachten onderwijzen. De laatsten doen als het ware de leerling leren. Ze zijn aansprakelijk voor het bevorderen van de verantwoordelijkheid die leerlingen hebben voor hun eigen leren. Dit verschil in verantwoordelijkheid maakt de onderwijsleerpraktijk *asymmetrisch*.

Leerstof is niet iets dat louter en alleen in een dialoog tussen docenten en leerlingen als gelijken bepaald wordt. Leerstof is afgeleid uit een leerplan. En het leerplan is afgeleid uit een analyse van de cultuur in het perspectief van een tweezijdige vraag: a welke aan de cultuur te ontleen 'inhouden' dienen de vorming van dit kind, deze soort kinderen, die generatie; en b wat dienen kinderen eigenlijk te leren opdat de cultuur blijft voortleven. Idealiter beschikt de docent over de in het leerplan opgetaste kennis èn over de professionele vaardigheden om leerlingen tot leren te brengen.

**3** In het taalspel van het nieuwe leren en het competentiegerichte onderwijs is van evenwichtig schoolpedagogisch redeneren geen sprake. Dit soort discours benadrukt eenzijdig de kant van het kind. Het gaat over *a* kinderlijke belangstelling, *b* motivatie als bron van het leren en *c* kinderlijke zelfwerkzaamheid, waarbij kinderen hun eigen

kennis zouden “creëren”. Voor de zoveelste keer in de recente geschiedenis van het onderwijs wordt er gekapitaliseerd op een bepaalde eenzijdigheid en deze keer zelfs land-breed en onder druk van bovenaf. En, onthutsend: het is ook nog eens een eenzijdigheid die voornamelijk berust op een fictie: de fictie van het zich van binnenuit ontwikkelende individu die zich kan ontwikkelen via zelfwerkzaamheid, het zelf kennis creëren, enzovoort.

Het zijn alleen docenten die weet hebben van de complexe drievoudigheid van de pedagogische praktijk. Het zijn alleen docenten die in principe bij machte zijn bij kinderen aan te sluiten die zij *werkelijk* voor zich hebben. Docenten die hun Jan en Mohammed, hun Margriet en Mirela als persoon zien, en niet als één van de zestig *zichzelf ontwikkelende* pc-gebruikers voor wie zij als docent (zoals Beertema in Buitenhof beschreef) slechts “op loopafstand aanwezig” moeten zijn.

4 Ik sluit de vergelijking van nieuw leren en cgo met de klassieke onderwijspraktijk als volgt af.

Natuurlijk wordt die praktijk steeds weer in het licht van tijd en plaats geanalyseerd, geëvalueerd en 'up to date' gebracht. *Maar zodra aan de drievoudige relatie van de pedagogische praktijk gesleuteld wordt* (door of de rol van het kind, of van de docent, of van de leerstof te vergroten dan wel te verkleinen), *wordt de onderwijspraktijk bedreigd*. In de conceptie van het nieuwe leren annex competentiegericht onderwijs is geïmpliceerd dat het leerplan niet meer gezien wordt als het voertuig van de vorming. Was het leerplan tot circa 1960 *vanzelfsprekend*, ging men er daarna steeds *onverschilliger* tegenover staan, in het nieuwe leren annex het cgo is er zelfs sprake van *leerplanvijandigheid*. Het cgo is de bijl aan de wortel van het onderwijs, omdat de nadruk gelegd wordt op één positie binnen de triadische onderwijspraktijk, namelijk die van het lerende kind. En dat ten koste van de leerstof en ten detrimente van het pedagogische belang van de docent.

#### **IV Andere factoren die de onderwijsvernieuwing beïnvloeden**

Ik noem nog enkele ontwikkelingen die de *Verelendung* bevorderen van het maatschappelijke praktijkveld ‘onderwijs’.

In navolging van, en soms vooruitlopend op, Europees beleid heeft de Haagse politiek via wet- en regelgeving, ook daar waar het sowieso niet thuishoort, de marktwerking opgeroepen<sup>x</sup>. Naast andere *diensten* (spoorwegen, telefonie, energie) heeft men het onderwijs meer en meer onttrokken aan de oorspronkelijke ‘*verantwoordelijkheid van de samenleving*’ door scholen zogenaamd op afstand te zetten van de overheid. Dat is een breuk met de geschiedenis, waarin, sinds de Verlichting, onderwijs als een zorg van de samenleving werd begrepen. Heilloze, eveneens door de overheid bevorderde, schoolconcentraties hebben binnen de op afstand opererende scholen ook nog eens een managementhiërarchie opgeroepen. In die kringen weet men zelden hoe nauw het luistert om *onderwijzen* en *leren* op een professionele manier op elkaar af te stemmen.

Het verval van het onderwijs wordt versterkt omdat schoolmanagers vooral in economische termen denken. De klassiek pedagogische denkvorm is hun vreemd. Zij begrijpen en beschrijven onderwijs- en leeractiviteiten in termen van product, output, kosten-batenanalyse, kwaliteitsvergelijking en dergelijke. Dat levert geknoei op met begrotingen en gesjoemel met aan leerlingen te stellen eisen, met cijfers en examenresultaten. Hun economische denktrant en aanpak komt mede tot uitdrukking in de inmiddels gegroeide wanverhouding tussen salarissen van de topfunctionarissen en de docenten op de werkvloer. Omdat de onderwijzende teams inmiddels voor een groeiend deel bestaan uit docenten met een inadequate opleiding (tengevolge van het ont-pedagogiseren van de beroepsvorming), is er óók nog eens sprake van een professie die steeds minder weet heeft van de pedagogische vaktaal (en van de desbetreffende ‘boekenkast’). Meer dan eens wordt de, in het onderwijs altijd hoog gehouden, ‘academische vrijheid’ met voeten getreden als een manager kritische docenten waarschuwt voor “onwelgevallige” activiteiten (zoals bijvoorbeeld het schrijven van kritische publicaties). Die zouden wel eens een vaste aanstelling, een bevordering in de weg kunnen staan of tot ontslag kunnen leiden!

Verder is er te wijzen op het commerciële belang van uitgevers om altijd weer nieuwe methoden, woordenboeken, audiovisueel en ict-materiaal enzovoort uit te geven. SLO en CITO zijn inmiddels op commerciële basis werkende instanties die

zich steeds minder kunnen (blijven) verzetten tegen anti-pedagogische ontwikkelingen. Ook voor deze instellingen geldt: u vraagt, wij draaien. Universitaire onderzoekers van het onderwijs worden gelokt door geld, verstrekt door ideologisch bevangen subsidiënten als de KNAW en de NWO.

NWO en KNAW bevangen door het nieuwe leren? In een onthullende publicatie<sup>xi</sup> geeft de Groningse hoogleraar in de onderwijskunde Van der Werf inzicht in de verwordingsverschijnselen van het 'nieuwe leren' en van wat zich daaromheen bevindt aan zogenaamd theoretische inzichten. Bijzonder verontrustend vindt zij de kritiekloze omarming van de 'nieuwe leren'-conceptie door KNAW en NWO. De laatste instantie subsidieert, zegt zij, eigenlijk alleen maar onderzoek dat zich bevindt binnen het taalspel van het 'nieuwe leren'. Vergelijkend onderzoek tussen 'nieuw' en 'gewoon leren' gaat men uit de weg en onderzoekers die daarin geïnteresseerd zijn, worden geweerd en uit onderzoeksprogramma's gezet. Zo wordt echt wetenschappelijk onderzoek, dat naar vermogen ideologie-vrij zou moeten zijn, veronachtzaamd.<sup>xii</sup>

En verder zijn er de voor het (Haagse en schoolbesturen-) beleid ongevaarlijke, op commerciële basis werkende, onderwijsadviesbureaus. De daarin werkzame sociale wetenschappers spreken allen de stem van het beleid dat hun advies nodig heeft. Wiens brood men eet, diens woord men spreekt. Zo bijvoorbeeld Wijnen. Hij was in de jaren 'negentig een van de toonaangevende adviseurs inzake het onderwijsbeleid. In een discussie met mij in een radioprogramma (ergens in 1998, toen door mij de invoering van het studiehuis onder kritiek gesteld werd) verzucht Wijnen: "Gun ons toch eens een jaar of tien experimenteren in het onderwijs". Naïef? Gewetenloos?

Hoe groot, zo kan men zich afvragen, is toch de macht van de *incrowd* van de onderwijskundige advies- en beleidskern in Nederland als we zien dat het 'nieuwe leren' en verwante didactieken zich inmiddels al méér dan tien jaren als een olievlek verspreiden over het onderwijsveld?

## **V De pedagogische verantwoordelijkheid van overheid en samenleving**

Nog nooit eerder in de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs is er op macro-structureel en micro-structureel niveau in zo korte tijd zoveel vernieuwd. Tengevolge van niet meer te ontwarren verhoudingen tussen overheidsmacht en schoolbestuursmacht, wetenschappelijke verloedering en het bestaan van een onderwijsmarkt waaraan scholen, adviesbureaus en uitgevers om financiële redenen deelnemen, is er iets gebeurd wat nog nooit eerder is voorgekomen. De samenleving versjacht, daartoe bewogen door 'de' politiek en 'Den Haag', haar *pedagogische verantwoordelijkheid* inzake de '*pedagogische kwestie*', zijnde *het vraagstuk van het onderwijssysteem als brug tussen gezinsopvoeding en volwassenheid*.

Als het goed is, faciliteert de samenleving bij monde van haar overheid de *voorwaarden* voor het onderwijs, net zo als ze de voorwaarden voor de opvoeding binnen het gezin beschermt en faciliteert. Tot een van de voorwaarden behoort dat ze condities schept voor het levend houden van het leerplan als uitdrukking van de dieper in de cultuur gelegen educatieve canon. In tal van publicaties hebben wij in dit verband een pleidooi gehouden voor **a** professionele reflectie op het thema vorming en leerplan in relatie tot de cultuur, en **b** het institutionaliseren van cultuurpedagogische discussie met als doel periodiek over leerplannen te adviseren. Gezien de tijd kan ik nu niet dieper op de cpd ingaan<sup>xiii</sup>; het punt dat ik wil maken, is dat stimulering en benutting van aandacht voor 'het' leerplan tot de pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving, dus van de overheid, behoort; en ook van de pedagogiek.

De overheid gaat Tweede Kamer-breed (dus: samenlevingsbreed) ook over de schreef als ze voorschrijft hoe de onderwijsmethode er uit moet zien. Dat heeft niets meer met *faciliteren* te maken, maar met *dwingelandij*. In elk ander maatschappelijk praktijkveld is het ondenkbaar dat de staat bepaalt wat de regels voor het professionele handelen zelf zijn. De staat hoort niet op de stoel van de strateeg, rechter, arts, kunstenaar, theoloog te gaan zitten, en hoort dus niet te bepalen dat op het handelingsterrein van de geneeskunde bijvoorbeeld homeopathie de enige geneeskundige methode mag zijn. Waar komt de gedachte vandaan dat de overheid wèl op de stoel van de professioneel gevormde docent mag gaan zitten?<sup>xiv</sup>

Dat het onderwijs een maatschappelijk handelingsveld is dat bediend wordt door een professie met een *relatieve autonomie*, wordt klaarblijkelijk ook buiten de overheid niet (meer) als zodanig ervaren. Een zeer recente uitspraak van de RvS is mijns inziens een teken aan de wand.

In NRC van 13-2-2010 staat dat 'Den Haag' invoering van cgo in het mbo heeft uitgesteld tot 1 augustus 2011. Dit Haagse besluit komt nadat de Raad van State zich kritisch heeft uitgelaten over het wetsvoorstel: weliswaar zijn bestuurders en managers er voor, maar er is *onvoldoende draagvlak bij docenten*.

Misschien zijn velen onder u tevreden met deze RvS-uitspraak. Mijns inziens blijkt er echter uit dat ook de RvS een opvatting heeft over de verhouding tussen overheid en onderwijs die onthutst. Namelijk: dat de overheid *in principe* dwingend mag bepalen hoe er onderwijs wordt gegeven, anders gezegd: wat de didactiek hoort te zijn. Mbo-bestuurders en -managers kunnen dus bij die RvS-uitspraak in hun vuistje lachen: het is slechts een kwestie van tijd, en er *is* draagvlak. Oudere docenten die mogelijk kritisch zijn, worden vervangen door nieuwe generaties docenten. En *zij* zijn niet meer ingevoerd in het klassiek pedagogische taalspel en kunnen alles slechts vanuit het perspectief van het, via opleiding en nascholing verworven, concept van cgo beoordelen.

### **Terug naar de aanleiding**

Kan een vereniging voor BON het schip doen keren? De meeste kans op beter onderwijs heeft wellicht het mbo, maar dan alleen als het om de technische opleidingen gaat. Als u even terugdenkt aan het onderscheid tussen slapende leerplannen en leerplannen die echt weg gezeild zijn van de canon, dan gaat het bij het technische mbo vermoedelijk nog om slapende leerplannen. Leerplannen die binnen de kortste keren gerevitaliseerd kunnen worden. Binnen bijvoorbeeld huidige (sociaal) pedagogische opleidingen is de herinnering aan een in de traditie geworteld leerplan echter verdwenen. Het nieuwe leren heeft niet alleen al gedurende jaren de didactiek binnen de opleiding zelf aangetast maar tegelijkertijd ook de inhoud van wat de studenten leren. In die opleidingen en binnen de pabo is er dus nauwelijks

kans op verbetering.

Mogelijk is er wel iets te herstellen op het punt van wat Verbrugge wel 'de knip' tussen kleuters en schoolkinderen en dus tussen “kleuterleiders” en “onderwijzers” noemt. Zelf heb ik, met mijn collega Sieneke Goorhuis, een boek voor hbo en universiteit geschreven dat onder meer ingaat op het *verschil* tussen hoe kleuters en hoe schoolrijpe kinderen leren. Wij proberen duidelijk te maken waarom de huidige trend richting verschooling van het kleuteronderwijs gestopt moet worden.<sup>xv</sup> We zijn benieuwd naar de ontvangst van het boek. Wat dat betreft is het niet zo mooi dat binnen het basisonderwijs de theoretische en praktische kennis van hoe je met kleuters omgaat op een haar na verdwenen is: de laatste ex-kleuterleidsters staan voor hun pensioen.

Aan het begin refereerde ik aan een Buitenhof-gesprek en de werkstukken van de hbo-studente waarin niet gesproken mocht worden over de eventuele negatieve invloed van cgo. Beide gevallen doen mij denken aan Kafka. Neem de roman 'Het Slot'. Net als K. willen velen in het onderwijs hun inzicht aan de machthebbers kwijt. Maar ze komen steeds slechts tot de poort. Gehoord worden ze niet, laat staan toegelaten.

Mijn verhaal is uit<sup>xvi</sup>. De Buitenhof-discussie en de scriptie-schrijvende hbo-er laten zien hoe gemakkelijk het is om kritiek op het huidige onderwijs te negeren. Inmiddels heeft de BON, als ik goed ben ingelicht, een deur van het Haagse Slot op een kier weten te krijgen, althans waar het gaat om een herwaardering van het ambachtelijke beroepsonderwijs. Straks presenteert de vereniging het Deltaplan. Het wordt besproken met leden van de vaste kamercommissie. Zet het Haagse Slot de deur eindelijk open voor ontvangst van steekhoudende en opbouwende kritiek? Ik hoop 't.

## **PS**

De hoop was ongegrond. Het Slot bleef bij monde van Bijsterveld, Depla, Van Dijk (CDA) en Dibi ongenaakbaar. Slechts de SP-er Van Dijk bleek te begrijpen waarom



het ging. Velen in de zaal en Ad Verbrugge, die als K. dapper probeerden een voet tussen de deur te krijgen, ervoeren slechts de onwrikbaarheid daarvan. Een wezenloos gesprek.

## Noten

- 
- i Imelman, H. (2009). Voortijdige schooluitval en Interne Zorg binnen het ROC Mondriaan. Den Haag: niet gepubl.
- ii O.a. Hamilton, D. (1990). *Learning about Education. An Unfinished Curriculum*. Philadelphia; Imelman, J.D. (1995). *Theoretische pedagogiek*. Baarn
- iii Essen, M. van & J.D. Imelman (1999). *Historische pedagogiek. Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland*. Baarn.
- iv Enkele funderende studies: Litt, Th. (1955). *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Bonn; Keyser, C. de (1958). *Inleiding in de geschiedenis van het westerse vormingswezen*, Antwerpen; Barzun, J. (1959). *The House of Intellect*. New York; Dawson, C. (1961). *Crises of Western Education*. London; Phenix, Ph.H. (1964). *Realms of Meaning. A Philosophy of the Curriculum for General Education*. New York; Dolch, J. (1965). *Lehrplan des Abendlandes*. Ratingen; Martin, Wm.O., (1965). *Realism in Education*, New York;
- v Tot en met Jan Ligthart werd binnen elke didactische vernieuwing, of deze nu op Pestalozzi of Herbart was gebaseerd dan wel meer “syncretistisch” was (Jan Ligthart), op een vanzelfsprekende wijze rekening rekening gehouden met het leerplan; het werd zelfs altijd uitdrukkelijk meegenomen in de vernieuwingsideologie: de vernieuwingsdidactiek was er op gericht de toegang tot het leerplan voor elk kind op een dat kind passende wijze te “ontsluiten”. Later hadden ook bijvoorbeeld Montessori en Petersen oog voor de 'Bildungskraft' van de cultuur bij het ontwerpen van hun 'Methode' respectievelijk 'Jenaplan'. In Parkhursts Daltonplan speelt het leerplan op een allervanzelfsprekende wijze een rol. In de traditie van Rudolf Steiner (Vrije School) is er sprake van een cultuuropvatting die verweven is met een onto- en fylogenetisch (antroposofisch) mensbeeld. Voor een omvattend overzicht: Imelman, J.D. & W.A.J. Meijer (1986). *De Nieuwe School gisteren en vandaag*. Amsterdam/Brussel
- vi O.a.: Mulder, E. (1989). *Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940*. Amsterdam; Hilvoorde, I. van (2002). *Grenswachters van de pedagogiek*. Baarn; Essen, van & Imelman: zie noot iii.
- vii Zie onder meer: P. van der Ploeg, De P van de PABO, in *Velon* (26)2, 2005.
- viii Het is jammer dat we de lezer nog niet Goorhuis-Brouwer & Imelman, *Meedoen en leren*, kunnen aanraden. Dat verschijnt in april van 2010 bij Thieme-Meulenhoff. Men kan ook te rade gaan bij mijn *Theoretische pedagogiek*, HBuitgevers, 2002<sup>2</sup> of het in dit verband relevante artikel van Imelman&Meijer, ‘Meedoen en zeker weten’: een bruikbaar concept bij de beoordeling van kinderopvang en voorschoolse opvoeding, opgenomen in: L.F. Groenendijk & J.W. Steutel (red.). *Analytisch filosoferen over opvoeding en onderwijs*. Liber amicorum voor Ben Spiecker. Amsterdam: Uitgeverij SWP, 2005.
- ix Het bijzondere, 'drievoudige' karakter van de vormingspraktijk heeft gedurende eeuwen pedagogen bezig gehouden. Alleen om iets te laten zien van de lange en indrukwekkende traditie noem ik 'continentalen' als Socrates (via Plato), Aristoteles, Augustinus, Melanchton, Comenius, Kant, Pestalozzi, Schleiermacher, Humboldt, Herbart, Froebel, Diesterweg, Litt, Derbolav, de latere Mollenhauer, Benner; de Britten Peters, Hirst, Scheffler, Hamilton; de Amerikanen Horace Mann, Matthew Arnold, Dawson, Barzun, Phenix, Mortimer Adler, Bloom; de Australier Passmore. Van de dissertaties uit onze onderzoeksgroep noem ik Imelman, J.D. (1974). Plaats en inhoud van een personale pedagogiek. Groningen; Meijer, W.A.J. (1983). *Leren en opvoeding in communicatie*. Baarn; Faber, J (1987). *Opvoeden in een pluriforme samenleving. Over de samenhang tussen pedagogiek en recht*. Kampen; Ploeg, P. van der (1995). *Opvoeding en politiek in de overleg-democratie. Democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit*, Baarn; Schreuder, P. (1995). *Algemene vorming in een multiculturele samenleving*. Utrecht. Praamsma, J.M. (1996). *Nieuwe wereldburgers. Een zaakpedagogiek*. Utrecht. In de huidige lerarenopleidingen (inclusief de pabo) wordt aan deze pedagogische kernthematiek geen aandacht meer besteed. Alle genoemde historisch namen zijn voor sinds de jaren tachtig afgestudeerde docenten bewoners van een terra incognita.
- x A. Khan in de NRC dd 26 mei 2005, p. 2: het Europese Hof van Justitie gedroeg zich als een politiek orgaan toen het het ‘wettelijk monopolie’ van overheidsbedrijven verbood. De daarachter liggende ideologie is die van de vrije markt. Zelfs in de (in het voorjaar van 2005 heftig besproken Grondwet) staat de vrije markt als doel opgenomen. Een grondwet die een bepaalde economische theorie propageert!
- xi M.P.C. van der Werf, *Leren in het studiehuis* (oratie), 2005.
- xii In 1997 ervoeren wij dat toen onze conceptuele analyse van o.a. het concept 'studiehuis' (en van andere zaken, zoals de kerndoelen, de zogenaamde educaties) niet in de smaak viel bij onze opdrachtgever, het de staatssecretaris adviserende PMVO, en 'in de la' belandde. Al klonk dat schandalige feit door tot in de rapportage van de commissie-Dijsselbloem (2008), het heeft nog steeds geen enkele politieke uitwerking gehad. In arren moede hebben we de

---

rapport-tekst omgevormd tot een publieksvriendelijk geschreven boek: Van der Ploeg, P. e.a. (1999). De overheid als bovenmeester. Baarn.

- <sup>xiii</sup> Zowel binnen de professie zelf als in samenspraak tussen pedagogen en andere deskundigen kan cultuurpedagogische discussie gevoerd worden met als doel: bijdragen tot dan wel ontwerpen van leerplannen. Leerplannen die steeds weer, in lijn met ontwikkelingen binnen de cultuur, aangepast kunnen worden. De cpd kent een door ons ontworpen en gepraktizeerde methodiek waarin vier argumentatielagen worden aangeboord: een kennisfilosofische, een maatschappij-theoretische, een leer- en ontwikkelingspsychologische en een vakdidactische laag. Onder auspiciën van het CITO zijn in samenwerking met enkelen onzer zogenaamde domeinbeschrijvingen voor het basisonderwijs gepubliceerd: uitgeschreven leerplannen voor aardrijkskunde, geschiedenis, natuur, techniek, duurzame ontwikkeling. Op de website van het CITO zijn nog steeds verslagen van cpd's aan te treffen.
- <sup>xiv</sup> Over de verhouding tussen maatschappelijke praktijkvelden en de pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving schreef Josef Derbolav indringende teksten. Zie onder meer zijn: Pädagogik und Politik (Stuttgart, 1975) en Kritik und Metakritik der Praxeologie (Ratingen, 1977).
- <sup>xv</sup> Goorhuis, S. & J.D. Imelman (2010). Meedoen en leren. Ontwikkelingspsychologie en pedagogiek van het jonge kind. Utrecht.
- <sup>xvi</sup> Deze lezing wordt geflankeerd door twee eerder geschreven, omvangrijke teksten: Scholenschemering (opgenomen in M.L.A. Rietdijk-Helmer (2005). Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen. Utrecht) en Kleine vormingsleer. Nadenken over cultuur, leerplan, docent en leerling (in L. Braeckmans (red.) (2009). Cultuur en onderwijs. Gent).