

Van vóór BON de dingen die nog steeds niet voorbij zijn.

Verdwijning, verschijning en verdwijning van een rapport: symptoom van een halve eeuw Nederlands onderwijsbeleid.

Een historisch verhaal vanuit het perspectief van de Prediker, een bijbelboek dat zowel door een ongelovige als ik als door gelovigen van welke nominatie dan ook met vrucht gelezen kan worden. Woorden van deze scepticus zullen af en toe tussen mijn woorden opduiken.

'2032'-adepten zouden uit mijn geschiedenislesje af kunnen kunnen hoe historisch gedetermineerd hun opvattingen zijn. Ze zeilen, als het om algemene vorming gaat, mee op de al decennia waaiende wind van tegenzin tegen kennisoverdracht in school. Zoals zal blijken, waait in deze lezing als het gaat om algemeen vormend onderwijs (= 'inleiden in de cultuur') de wind uit een andere hoek. Vorming zou nog steeds moeten inhouden: opgroeiende mensen uit onwetendheid leiden, hen emanciperen. Emanciperen, uitleiden uit onwetendheid, is de grondtaak van onderwijs. Inleiden in kennis (en van daarop gebaseerde vaardigheden) is de kern van het vak.

Jan Dirk Imelman

In het elfde jaar van de tijdrekening-BON verscheen het *Rapport-2032*. Aan de adviesprocedure en aan de inhoud ervan is te zien dat er weinig veranderd is sinds wij bijna twintig jaar geleden o.a. de plannen voor het studiehuis onderzochten. Wij lazen het *Advies-2032* en commentaren, en hadden een déja vu. Daarvan - van herkennen van dingen die maar niet voorbij gaan - vertel ik u iets. Mijn verhaal begint in voor-BONse tijden.

In 1998 verdween een 'Den Haag' onwelgevallig rapport in een Haagse la. Het was ons Rapport *Documentenanalyse en -kritiek*. In een van de bijlagen werd onder meer de staf gebroken over de destijds in de maak zijnde onderwijsvernieuwing, die van het zogenaamde 'studiehuis'. Tot in 2008 dook het rapport enige keren weer op. Door dit duikeendjes-gedrag kreeg het een zekere faam. Weinigen weten echter wat er in staat. Om te kunnen begrijpen wat er - toen en nog steeds - verkeerd is aan die onderwijsvernieuwing, schets ik eerst wat onderwijzen en leren van oudsher eigenlijk inhoudt en wat het belang daarbij is van pedagogische tact. Daarna bespreek ik vanuit deze schets de tekortkomingen van de nog steeds voortgezette vernieuwing op nog steeds hetzelfde stramien – al veranderde ze na aanhoudende kritiek wel geregeld van naam: studiehuis, nieuw leren, competentiegericht onderwijs, leerlinggestuurd leren, activerend onderwijs, persoonsvormend onderwijs, enzovoort.

Uit de al eeuwenoude geschiedenis van het onderwijs blijkt dat er altijd weer opnieuw vorm gegeven wordt aan hoe men het kind kan *laten groeien* door het *in te leiden* in cultuur. De verhouding tussen kind en cultuur en tussen leiden en laten groeien kent een spanning die typerend is voor het vormingsvraagstuk. Het getuigt van pedagogische deskundigheid als men in staat is de gecompliceerde relaties tussen onderwijzende docent, lerende leerling en vormingsinhoud te doordenken. De klassieke schoolpedagogiek, die deze drievoudigheid thematiseert, valt niet in de kuil van de eenzijdigheid. Leerlingen horen niet gedirigeerd en gekneed te worden volgens modellen waarin onderwijs wordt gezien als een vorm van *führen*, van

indoctrinatie, aanpassing, programmering, gedragsbeïnvloeding. Evenmin moet men kinderen oproepen zich zelf te ontwikkelen vanuit bij hen toevallig reeds aanwezige belangstelling, zoals ideologieën van zelfontplooiing, van *wachsen lassen*, van creativiteit en vrije expressie dat willen. In goed onderwijs hoort namelijk leerstof in het geding te zijn waardoor zowel de vorming van generaties kinderen als de continuering van de cultuur van de samenleving gediend worden. Leerstof is dus niet iets “om het even”, iets wat leerlingen naar wens zouden moeten kunnen kiezen of iets wat een docent naar willekeur zou kunnen bepalen – of een steeds weer andere commissie, for that matter. Bepalen wat leerlingen zouden moeten leren, dus ook: bepalen wat de inhoud van een leerplan moet zijn, is bij uitstek een bezonnen cultuurpedagogische aangelegenheid.

Het vinden van een goede verhouding tussen leerling en leerstof berust op 'pedagogische tact'. *Pedagogische tact is de kern van de schoolpedagogische professionaliteit.* Die tact doet zich voor op alle schoolpedagogische niveaus - van macro tot micro. Wanneer ik als docent kinderen iets moet leren, vraagt dat evenzeer om pedagogische tact als wanneer ik als pedagoog samen met andere deskundigen de vraag moet beantwoorden wat de inhoud van leerplannen behoort te zijn. De tact van de docent in de concrete lessituatie wordt gevoed door 1 pedagogische kennis, 2 vakkennis en 3 leerlingkennis; die tact realiseert zich als *de kunst van goede timing* (Meijer 2013, 154/157). Die kunst van de juiste timing speelt ook bij de pedagoog die betrokken is bij het opstellen van leerplannen. *Wie* (welke soort leerlingen) *wanneer* (in welke fase van een leerweg) *wat* zou moeten leren, vraagt ook om pedagogische tact, zij het op het abstractere niveau van vaststellen van omvattende leerstofonderdelen in bepaalde perioden van bepaalde leerwegen.¹

Dit klassiek pedagogische model vindt zijn steeds weer een actuele uitwerking op basis van maatschappelijke, kennisfilosofische, leer- en ontwikkelingspsychologische en vakdidactische inzichten. Vanuit dit model analyseerden we in 1997 op verzoek van het Proces-Management Voortgezet Onderwijs (PMVO), destijds een staande adviescommissie ten dienste van de staatssecretaris, onder meer het volgende: de toenmalige (concept)kerndoelen basisonderwijs en -vorming en de verslagen van *hoe men tot die kerndoelen* was geraakt. Ook analyseerden we enkele van de toen in zwang zijnde vakoverstijgende projecten (*educaties*), een gedeelte van de destijds bestaande mavo- en havo-examenprogramma's en de verslagen over *hoe die programma's* tot stand waren gekomen. Verder: voorlichtende teksten en brochures uit de boezem van het PMVO over onder meer het conceptuele netwerk rond het begrip 'studiehuis'. Ten slotte interviewden we functionarissen die betrokken waren geweest bij adviesprocedures.

De bedoeling (en de verwachting) van het PMVO was dat wij extra stof zouden leveren ter fundering van de door 'Den Haag' gewenste vernieuwing. Daarbij moet men weten dat de eerste door 'Den Haag' geschreven brochures over het 'studiehuis' al ruim een jaar eerder waren verschenen. De taal van die brochures was slogan-achtig. Niet zelden bruuskeerden de teksten de beroepsgroep van docenten. Zo schreef men meer dan eens dat de lesgevende leraar een obstakel voor vernieuwing is. De term 'studiehuis' werd gepresenteerd. (Later zal men over het 'nieuwe leren', 'competentiegericht onderwijs' enzovoort spreken; de taal verandert, maar de

onderwaardering van leraren en hun vakmanschap is een constante.)

Wat we ontdekten, was onthutsend. Zo stelden we vast dat het ministerie voortdurend greep hield op de advies*procedure*, op de wijze waarop commissies tot hun adviezen kwamen. Dit is blijkbaar - ons *déja vu* - nog steeds staande praktijk. In Trouw 18/5 (Johannes Visser) lezen we dat de SLO en de Onderwijsraad op verzoek van het ministerie de outlines voor het onlangs verschenen Rapport-2032 van te voren al hadden onderschreven en getekend. Bovendien zaten er leden van beide instanties in de Schnabel-commissie en in het 10-koppige secretariaat dat die commissie met uitgebreide tekstvoorstellen ondersteunde.

Interessant is natuurlijk ook wat we destijds, eind jaren 'negentig, van de *inhoud* van het toenmalige beleid vonden.

'Den Haag' was duidelijk al enkele jaren op weg naar een voor geheel onderwijsland voor te schrijven didactiek; staatsdidactiek dus. En wel een bijzonder eenzijdige didactiek. Waar, zoals ik aan het begin uitlegde, in de klassieke schoolpedagogiek de onderlinge verhouding tussen onderwijzen, leren en leerstof annex het leerplan in al haar complexiteit wordt doordacht, was in het *dàn* opduikende didactische concept van het studiehuis eenzijdigheid troef. In dit concept werd de onderwijzende docent, die probeert leerlingen tot leren te brengen, vervangen door iemand die op afroep meewerkt aan waar zogenaamd autonoom lerende leerlingen behoefte aan (zouden) hebben. Leren werd opgevat als een subjectieve activiteit om tot eigen houdingen en meningen te komen; niet als het begrijpen en leren van aan een leerplan ontleende leerstof, niet als het bevorderen van oordeelskracht op grond van kennis van zaken. Over de vormende waarde van leerstof in de zin van kennis: geen woord. Didactisch handelen werd beperkt tot hulp bij, door eigen belangstelling gevoed, leren. Extrinsicke motivatie - ook een bruikbare vorm van motivatie! - was zonder meer *uít*, alleen intrinsieke *in*. Doelen werden geformuleerd in termen van zelfontplooiing en verwerving van algemene vaardigheden en houdingen, niet als verwerven van kennis en inzicht. Tóen al dezelfde mantra als nu nog steeds: vaardigheden zijn belangrijker dan cognitie. Het ging niet meer om verwerven maar, zoals de nieuw-leren-aanhangers zeiden, om het 'zelf *creëren*' van kennis. "Kennis" in de betekenis van: bezit van een eigen perspectief *op*/een eigen beeld *van* de wereld. Robuuster en eerlijker gezegd: het ging er vooral om dat leerlingen een eigen mening hebben².... . Kennisverwerving werd afgedaan als iets van de 'oude school'. Vorming van de persoonlijkheid had niets meer te maken met algemene vorming, met Bildung – in de woorden van *tóen* al net zo min als nu dus opnieuw in de woorden van het *Rapport-2032*. Het is alles: *déja vu*.

We stelden destijds vast dat de taal van het nieuwe leren een netwerk kent van begrippen waarin eenzijdig uitgegaan wordt van het kind als zichzelf ontwikkelend en lerend individu. In die nieuwe taal had men het over: leren leren, adaptief onderwijs (met zijn exclusieve aandacht voor aanpassing van het onderwijs aan het kind), autonome (leer)behoeften, zelfcontrole, verantwoordelijkheid voor het 'zelf leren', zelfregulerend werken (= je eigen leren kunnen plannen en evalueren), competentiegericht leren. Leerlingen moeten leren aan zichzelf doelen te stellen, ze moeten leren zich te oriënteren, ze moeten strategieën leren kiezen en leren hun leerbehoeften te reguleren, ze moeten hun autonome leerproces leren beoordelen in

portfolio's, ze moeten algemene vaardigheden verwerven (zoals 'kunnen onderzoeken'). De termen van midden jaren 'negentig zijn dezelfde als de termen waarin de vernieuwers nú spreken als ze het hebben over de zg. 21ste-eeuwse vaardigheden (the 21st century skills). 'Er is niets nieuws onder de zon' (Pred. I, 9).

Het is duidelijk dat de door mij aan het begin geschetste professionaliteit, die het juiste evenwicht tussen de drie componenten leerling, docent, leerstof moet zien te vinden... dat deze professionaliteit in de ministeriële voorstellen van 1997 totaal weggespeeld werden. Men ging immers uit van een eenzijdig beeld van *uit zichzelf en op basis van eigen intrinsieke belangstelling* lerende kinderen. Alles wat de kern van het pedagogische beroep uitmaakt, dat wat we 'pedagogische tact' hebben genoemd, was uit deze vernieuwingsconceptie verdwenen. Evenals het belangrijke vraagstuk wat een leerplan behoort te bevatten, wil het zijn *vormende werking voor het individuele kind* en wil het zijn *cultuur-dienende functie* behouden. De overheid tastte de onderwijsprofessionaliteit bruut aan door de school het studiehuisconcept (annex het concept van het nieuwe leren annex het competentiegericht onderwijs) op te dringen. Omdat lerarenopleidingen al snel de oren lieten hangen naar het nieuwe denken op didactisch gebied, groeide toen al het aantal docenten met steeds minder 'klassiek' pedagogisch gezond verstand, dus met gebrek aan vakkundigheid. Dat is uiteraard hen niet aan te rekenen.

Er waren meer conclusies in ons rapport. Ik noem hier nog één: binnen de vernieuwingstaal en -praktijk bestond veelvuldig verwarring tussen doel en middel (om het doel: algemene vaardigheden zien te bereiken gebruikt men als middel: algemene vaardigheden, om het doel: autonoom leren te bereiken laat men kinderen autonoom leren, enzovoort). Ook dit is nog steeds het geval in het vernieuwingstaalspel.

Wat gebeurde er met ons zo kritische advies? Natuurlijk beviel het PMVO - aan wie we het advies uitbrachten - de uitkomsten van ons onderzoek niet. 'Den Haag' stond immers op het punt te bevallen van het studiehuis. De adviescommissie stopte het dus onder in een la. En of wij maar zo vriendelijk wilden zijn er niet uit/over te publiceren. Zo wist men ons in eerste instantie te bewegen "het erbij te laten". Het studiehuis werd daarna weliswaar nog niet wettelijk voorgeschreven maar wel in den brede gepropageerd en de facto ook breed ingevoerd. Slechts Vrije Scholen en bijzondere scholen van streng protestantse snit onttrokken zich aan de door 'Den Haag' bepleite mode.

Collega Wijnen, lid van het PMVO en een uitgesproken studiehuis-gelovige, zei destijds in een radio-discussie tussen hem en mij: "Gun ons toch een jaar of tien experimenteren in het onderwijs". Dat was in 1998 nog een immorele *uitspraak*. We leven nu 2016, en hebben sindsdien te maken met een immorele *werkelijkheid*, al verhult het woordgebruik op het niveau van beleid en regelgeving steeds het experimentele, ad hoc-achtige, vaak reparatieve karakter van veranderingen in de schoolpraktijk.³

Ondertussen nam bij monde van enkele hoogleraren met 'onderwijs' in hun leeropdracht, de kritiek toe. Dit alles was aanleiding voor Clan Visser 't Hooft, toonaangevend PMVO-lid, om publiekelijk te beweren dat ze niet begreep waarom

“allerlei hoogleraren” inmiddels zo tegen waren. Zij had tijdens de voorbereiding namelijk nooit iets van hun kritiek vernomen. Zo loochende ze ons rapport. Dat was voor ons aanleiding e.e.a. om te werken tot een voor een breed publiek geschikte tekst. We gaven het uit onder de titel *De overheid als bovenmeester* (Van der Ploeg e.a., 1999). Daarin treft men in extenso onze kritiek aan; gedetailleerder dan in deze lezing natuurlijk.

Toevallig dreigde er rond de verschijningsdatum van dat boek (eind 1999) een leerlingen-opstand. Havo- en vwo-leerlingen ervoeren een overlading van het toenmalige, pas nieuwe examenprogramma (bekend onder de naam: Tweede Fase). De zoveelste onderwijsvernieuwing sinds de jaren ' zestig. Nederland is op dat punt koploper. Een tijdschrift-journalist (Bodelier) interviewde mij over die overlading én over het tegelijkertijd scholenbreed gepushte Studiehuis. Daardoor kwam in het nieuws dat wij twee jaren eerder al in een rapport onder meer de staf hadden gebroken over didactische vernieuwingen als het studiehuis. De Kamerleden kregen het rapport alsnog. Parlement en staatssecretaris (Adelmund) dempten de leerlingenopstand (door vakken te schrappen). En in de marge van de parlementaire behandeling désavoueerde een Kamerleden (Sharon Dijksma, partijgenote van de staatssecretaris) ons twee jaar oude rapport. Dat was alles wat er toen mee gebeurde.

In de direct daaropvolgende jaren deden zich twee opvallende manoeuvres voor binnen toonaangevende wetenschappelijke instellingen (Van der Werf, 2005a). De NWO ging alleen maar onderwijsonderzoek subsidiëren als de onderzoeksvragen en -hypothesen passen binnen het concept van het nieuwe leren. Zo ging men zelfs het wetenschappelijk verantwoord vergelijken van het zogenaamde oude leren met het nieuwe leren uit de weg. En het was de KNAW die in 2003 voorstelde om examen-eisen te reduceren als blijkt dat ze niet te verenigen zijn met het didactische concept van het nieuwe leren. Het ging er dus niet meer om kinderen zó te onderwijzen en zó te laten leren dat ze goed ingeleid werden in de leerstof, nee, vanwege een bepaalde opvatting over *hoe* men kinderen moet laten leren, reduceerde men eenvoudigweg *wat* kinderen zouden moeten leren. De KNAW bepleitte dus een omgekeerde wereld: de didactiek diende niet kinderen die iets moesten leren, maar wat leerlingen zouden moeten leren werd bepaald door de didactiek.

Omdat de politiek er na enige jaren achter was gekomen dat er iets grondig mis was met het onderwijs - we hebben het voorBONse tijdperk inmiddels achter ons gelaten en leven in 't jaar 2 van BON -, stelde de Tweede Kamer een commissie in die naar de recente onderwijsregelgeving onderzoek moest doen. Medio 2008 verscheen het *Rapport Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing* van de commissie-Dijsselbloem. Daarin was tien jaar parlementaire geschiedenis onder de loep genomen. De commissie toonde aan hoe vaak de Kamer ondoordacht besluiten had genomen. De Kamer erkende dat men het studiehuis wel wat te voortvarend had opgedrongen. O.a. bleek dat het nieuwe leren, samen met niet meer terug te draaien andere vernieuwingen van het onderwijssysteem, tot uitwassen had geleid. Daarvan was de schooluitval in het (v)mbo niet de geringste. Ons in de la verdwenen rapport dook ook weer op. Men betreurde die la. De Kamer reflecteerde op zijn eigen handelwijze en stak de hand in eigen boezem. 'Den Haag' leek eventjes te bestaan uit over hun denken en doen nadenkende mensen.

Maar ja Er staat geschreven 'Er is geen gedachtenis van de voorgaande dingen' (Pred. I,11). Binnen enkele maanden blijken regering en Kamer al aan geheugenverlies te lijden. In meerderheid waarschijnlijk onbekend met dit Predikerwoord, maar wel in overeenstemming ermee, besluiten ze in het mbo *verplicht* in te voeren: het competentiegericht onderwijs, een op het nieuwe leren gestoelde didactiek. Met andere woorden: de Kamer, het Dijsselbloemrapport al weer vergeten hebbend, schrijft nu zelfs wettelijk voor hoe de professionele didactische praktijk eruit moet zien. Kamer en regering zijn pontificaler dan ooit op de stoel van de docent gaan zitten. Stelt u zich voor dat de overheid op de stoel van de rechter gaat zitten en voorschrijft hoe er recht gesproken moet worden en daarbij de principes van het recht geweld aan doet. Of dat ze oogartsen voorschrijft hoe er geopereerd moet worden, met voorbij gaan aan elementaire medische inzichten van hygiëne. Voor onderwijs daarentegen lijkt het gemeengoed geworden dat de overheid op de stoel van de leraar gaat zitten, terwijl ze voorbijgaat aan elementaire pedagogische en didactische beginselen, ja, deze zelfs verdacht maakt.

Dat het onderwijs een maatschappelijk handelingsveld is dat bediend wordt door een professie met een *relatieve autonomie*, wordt overigens ook buiten de overheid niet altijd (meer) als zodanig ervaren. Wat is namelijk het geval? In NRC van 13 februari 2010 staat dat 'Den Haag' de zo plotsklapse invoering van competentie-gericht onderwijs heeft uitgesteld tot 1 augustus 2011. Aanleiding: de Raad van State heeft zich kritisch uitgelaten over het wetsvoorstel. De Raad stelt: weliswaar zijn bestuurders en managers er voor, maar er is *onvoldoende draagvlak bij docenten*. Impliciet accepteert de Raad dus dat de overheid *in principe* dwingend mag bepalen *hoe* er onderwijs wordt gegeven, of anders gezegd: wat de didactiek hoort te zijn. Mbo-bestuurders en -managers konden bij die uitspraak van de Raad van State achterover leunen: het zou slechts een kwestie van tijd zijn, en er *is* draagvlak. Oudere docenten worden het strijden moe of worden vervangen door nieuwe generaties docenten. Velen van hen kunnen niet anders dan alles beoordelen vanuit het perspectief van ideeën over het nieuwe leren en competentiegericht onderwijs. Per 1 augustus 2011 werd dus het didactische model van het competentiegericht onderwijs inderdaad geruisloos landsbreed ingevoerd.

Jarenlange kritiek - van ons en van vele vele anderen, zoals van de zo vitale vereniging BON - en productieve voorstellen uit gezag- maar geen macht hebbende kringen hebben vrijwel elke uitwerking ten goede gemist. Is berusting het antwoord? Misschien. Dan zou het om de berusting moeten gaan die gevoed wordt door het scepticisme van Prediker. We lezen er (I, 15): 'Wat verkeerd is, kan niet worden goedgepraat'. In mijn verhaal is het verkeerde: *het nieuwe leren en competentiegericht onderwijs binnen ons nationale onderwijssysteem* (dat ook nog eens om neoliberalistische redenen 'op afstand is gezet'; maar dit laatste is een ander verhaal). Wat men er ook aan doet, het kan nooit meer wat worden. We lezen verder: 'Wat niet bestaat, kan niet worden onderzocht.' Wat in 'Den Haag' en bij vele schoolbesturen ontbreekt is: *een adequaat idee van de drievoudige structuur van de schoolpedagogische praktijk en van de daarin begrepen relatieve autonomie van de docent*. Wie van het bestaan van de zo gestructureerde praktijk geen weet heeft, mist

die praktijk ook niet. Aan deze realiteit schijnt ook niets meer te veranderen te zijn. Berusting lijkt, opnieuw, geboden.

Toch zijn er nog steeds die voortgaan met proberen de vernieuwingstanker bij te sturen. Ja, de Vereniging BON; U, als leden ervan; sommige docentenverenigingen; wij, leden van het onderzoeksteam van destijds. En zo ligt er van de hand van ons, van Henk Wagenaar, Wilna Meijer en mij, een boek klaar. Geschreven vanuit het zo praktisch optimisme dat Prediker óók kenmerkt: wat is er beter 'dan vreugde te scheppen in zijn werk' (III,22)? Het boek heet *Cultuurpedagogiek en onderwijspolitiek*. Daarin worden de achtergronden van de geschiedenis van het in de la verdwenen rapport en veel van wat bijvoorbeeld in Vergeers *De onderwijsbubbel* aan de orde kwam, vanuit cultuurhistorisch perspectief geanalyseerd. Verrassend verhelderend is hoe uit deze analyse het steeds maar groter groeiende monsterverbond tussen *a* de ideologie van de zelfontplooiing en *b* die van de marktwerking opdoemt. Spannend is het ook, te lezen wat pedagogen kunnen hebben aan theorieën van meer bezonnen neurologen (andere dan Swaab en Lamme dus), en wel als het gaat om de rol van het bewustzijn wanneer leerlingen echt leren. In het begin van ons boek is een beknopte vormingsleer opgenomen. Daarin staat ook een goed gedocumenteerd voorstel voor het voeren van cultuurpedagogische discussie. Dergelijke discussies zijn ooit al door ons uitgetoetst in samenwerking met sociologische, psychologische en vakdidactische deskundigen, en hebben toen enkele *Domeinbeschrijvingen*, zeg: uitgeschreven leerplannen, opgeleverd die uitgegeven zijn door het CITO.⁴ Cultuurpedagogische discussie volgens ons format bleek inderdaad een uitgelezen middel te zijn om tot leerplannen te komen. Dit is andere koek dan wat *Advies-2032* op het punt van het leerplandenken te berde brengt. Het vierde en laatste essay van het boek gaat over de verziende relatie tussen politiek en onderwijs en wat daaraan op welke wijze verbeterd kan worden.

Ons werk is nog op zoek naar een uitgever. Wie heeft er tips? Voor het kritische werk van BON zou het boek een stevig fundament kunnen vormen. Maar het zou vooral goed zijn als het naast *Advies-2032* gelezen en benut werd, niet alleen als antidotum maar vooral als medicijn, als iets dat tevens genezende waarde heeft. Zodat we, om met BON te spreken, ècht kunnen gaan 'werken aan onderwijs'.

Noten

1 Idealiter kan door cultuurpedagogische discussie, waarin maatschappelijke, kennisfilosofische, leer- en ontwikkelingspsychologische en vakdidactische argumenten (door deskundigen) ingebracht worden, vooral de cultuurpedagoog (als een van hen) de didactische afweging maken wanneer wat en eventueel ook hoe. (Imelman, Meijer, Wagenaar 2016 - nog niet gepubl.; eerder: Imelman 1995 (2002²), Van der Ploeg 1999)).

2 Aan het nieuwe leren ligt de zogenaamde sociaal constructivistische leertheorie ten grondslag. In zijn meest gewichtige vorm verantwoorden sociaal constructivisten de veronderstelling dat lerende individuen kennis *creëren* met een beroep op Kants subjectief-idealistische kennisfilosofie. Aan het gegeven dat Kant een rationaliteitsbegrip hanteert waarbij kennis allesbehalve tot subjectieve overtuiging is te reduceren, gaat men voorbij. Dergelijke sociaal constructivistische opvattingen zijn een fraai staaltje van wat het nieuwe leren aan opinie over het begrip 'kennis' herbergt: het gaat bij het zelfstandig leren niet om het verwerven van kennis in de zin van: bekritiseerbaar op zijn waarheid/geldigheid, maar om het verwerven van kennis in de betekenis van: bezit van een eigen perspectief op/beeld van de wereld. Als je maar een mening hebt: "Anything goes" (Feyerabend, 1975), toch? Voor een nadere bespreking van dit alles: Imelman, 2004, 2005, 2009, 2011. Overigens bestaat het op sociaal-constructivisme gefundeerde nieuwe leren al een halve eeuw, en is een van de grondigste kritieken er op: Kirschner, Sweller and Clark (2006).

3 Op de Universiteit Maastricht was al sinds twee decennia het nieuwe leren een feit. Prof. dr. W. Wijnen werkte destijds op die universiteit. Dat aldaar de onderwijsleersituatie grondig verschilt van het basis- en voortgezet onderwijs – al was het maar op het punt van wat pupillen aankunnen qua verantwoordelijkheid, intelligentie, rijpheid, gedisciplineerdheid, ontwikkelingsfase – is duidelijk. In hoeverre het nieuwe leren in het hoger en wetenschappelijk onderwijs beter op zijn plaats is, laat ik in deze lezing in het midden.

4 Tussen 2002 en 2007 verschenen onder auspiciën van het Centraal Instituut voor Toetsing in het Onderwijs (later Cito-groep) leerplannen (*Domeinbeschrijvingen* geheten): *Techniek voor de basisschool*, *Natuuronderwijs ...*, *Aardrijkskunde ...*, *Geschiedenis ...*, *Duurzame ontwikkeling...* en van J.D. Imelman (red.) *Verantwoording Cultuurpedagogische Discussies: Geschiedenis*. De andere verantwoordingen waren te raadplegen op de website van de Cito-groep.

Genoemde literatuur

Feyerabend, P.K. (1975). *Against Method. Outline of an Anarchist Theory of Knowledge*. London, New Left Books

Imelman, J.D. & Meijer, W.A.J. (1986). *De Nieuwe School gisteren en vandaag*. Amsterdam & Brussel: Elsevier

Imelman, Jan Dirk (1995, 2002²). *Theoretische pedagogiek. Over opvoeding, weten en geweten*. Baarn: HB-uitgevers

Imelman, J.D. (2004). Wijs met onderwijs? In: *Veerkracht. Een tijdschrift voor leerkrachten en opleiders primair onderwijs* (2), Zwolle

Imelman, Jan Dirk (2005). Scholenschemering. Ruim dertig jaar onderwijsvernieuwing; inhoudelijke kritiek. In: M.L.A. Rietdijk-Helmer, *Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen*. Utrecht: Uitgeverij IJzer

Imelman, Jan Dirk (2009). Kleine vormingsleer. In: Luc Braeckmans (red.), *Cultuur en onderwijs*. Gent: Academia Press

Imelman, Jan Dirk (2011). De pedagogische kwestie en een onbezonnen overheid. In: Fenna Vergeer (red.), *De Onderwijsbubbel. Over kennisverarming en zelfverrijking*. Antwerpen en Apeldoorn: Garant

Kirschner, P.A., J. Sweller and A.C. Clark (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. In: *Educational Psychologist* 41 (2)

Meijer, Wilna (2013). *Onderwijs weer weten waarom*. Amsterdam: SWP

Phenix, Ph.H. (1964). *Realms of meaning. A Philosophy of the Curriculum of General Education*. New York: Mc Graw Hill

Ploeg, Piet van der, J.D. Imelman, W.A.J. Meijer, & H. Wagenaar (1999). *De overheid als bovenmeester*. Baarn: Intro

Vergeer, Fenna (red.) (2011). *De onderwijsbubbel. Over kennisverarming en zelfverrijking*. Antwerpen/Apeldoorn, Garant

Werf, M.P.C. van der (2005a). *Leren in het studiehuis* (oratie). Groningen: Rijksuniversiteit

Werf, M.P.C. van der (2005b). Oud of nieuw leren? In: Maria L.A. Rietdijk-Helmer, *Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen*. Utrecht: Uitgeverij IJzer

Jan Dirk Imelman (1939) werkte een jaar in een kindertehuis en was sinds 1961

achtereenvolgens werkzaam als militair (vijf jaar), onderwijzer (een jaar), docent middelbaar onderwijs (een jaar), hoger beroepsonderwijs (zes jaar) en universiteit (achtentwintig jaar). In 1980 werd hij kroondocent in de algemene pedagogiek (RUG), in 1989 ordinarius filosofie en geschiedenis van opvoeding en onderwijs (UU). Sinds eind 1999 is hij met emeritaat.